Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9270403
Centre d'intérêt : 540

La Reconnaissance des études primaires et secondaires au Québec de 1933 à 1988. -- [Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1988?]
265 f. en foliotation multiple ; 28 cm

Notes bibliogr. au bas des p. Dépouillement partiel : Prospectives en sanction des études : notes pour une conférence à la Section de la région de Québec de l'A.D.M.E.E. / Alain Mercier -- De la concordance de l'article 847 du régime pédagogique et de certains aspects du point 4.1.2.3 de l'instruction AE-10-86-01 : document de réflexion / [Claude Turcotte] -- Etude sur la modération / René Lefebvre.

Vedette(s)-secondaire(s) : Mercier, Alain * Turcotte, Claude * Lefebvre, René * Québec (Province). Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques

Descripteur(s) : Sanction des études * Attestation d'études * Certificat * Diplôme * Histoire de l'éducation * Régime pédagogique * Normalisation * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Département d'instruction publique * Québec (Province) Ministère de l'éducation

Le premier document présente les différents titres de reconnaissance des études primaires et secondaires émis par le Département de l'Instruction publique et le ministère de l'Education pour les périodes comprises entre 1933 et nos jours. Ces titres peuvent être des certificats ou attestations d'études. Il renseigne sur les acquis scolaires des élèves inscrits en 7e, 8e, 9e, 10e, 11e (secondaire IV) et 12 année (secondaire V, C.P.E.S.) pendant cette période. Le second document fait le point sur le dossier de sanction des études secondaires et aborde les perspectives d'avenir à partir d'une fresque des huit dernières années. Le troisième constitue un document de réflexion sur la concordance de l'article 847 du régime pédagogique et de certains aspects du point 4.1.2.3 de l'instruction AE-10-86-01 en ce qui a trait à la sanction des études secondaires. Le dernier document se situe dans le contexte d'une remise en question de la méthode statistique utilisée pour le calcul du résultat final des épreuves préparées par le MEQ.

Type de document :

9270403

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

LA RECONNAISSANCE DES ÉTUDES PRIMAIRES ET SECONDAIRES AU QUÉBEC DE 1933 À 1938

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

1. BUT DU DOCUMENT .....

2. LA RECONNAISSANCE .....

2.1 Sa fonction .....

2.2 Les responsables de la reconnaissance .....

2.3 Les débuts de la sanction des études .....

3. LES TITRES DISPONIBLES .....

3.1 Le certificat d'études primaires de sixième année .....

3.2 Le certificat de septième année ou d'études primaires élémentaires .....

3.3 Le certificat d'études primaires de huitième année .....

3.4 Le certificat de neuvième année ou le certificat d'études primaires complémentaires .....

3.5 L'attestation de dixième année .....

3.6 La onzième année .....

3.6.1 L'attestation de onzième (1939-1960) .....
3.6.2 Le certificat de fin d'études secondaires (1961-1971) .....
3.6.3 Le certificat de quatrième année (1971-1973) .....

3.7 La douzième année .....

3.7.1 Le certificat de douzième année ou le certificat d'études primaires supérieures (1939-1960) .....
3.7.2 Le certificat de douzième année CPES (1961-1965) ...
3.7.3 Le certificat de douzième année ou le certificat de fin d'études secondaires (1966-1971) .....
3.7.4 Le certificat d'études de cinquième année (1972-1973) .....
3.7.5 Le C.P.E.S. .....

PAGE

4. LES RÉGIMES DE SANCTION .....

4.1 L'ancien régime de sanction (1973-1982) .....

4.2 Le régime transitoire de sanction (1983-1987) .....

4.3 Le nouveau régime (1987- .....

5. LES INSTITUTS FAMILIAUX .....

Instituts familiaux II .....
Instituts familiaux III .....
Instituts familiaux IV .....

6. LES ÉCOLES DE MÉTIER .....

7. LES ENTENTES SPÉCIALES .....

. C.E.C.Q. et M.E.Q. (1947-1958) .....

. Les épreuves de braille .....

ANNEXES

Annexe I .....

Annexe II .....

Annexe III .....

1. BUT DU DOCUMENT

Le présent document a pour but de présenter aux organismes scolaires les différents titres de reconnaissance des études primaires et secondaires disponibles à la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

Ces titres, émis par le Département de l'Instruction publique et le ministère de l'Éducation pour les périodes comprises entre 1933 et nos jours, renseignent sur les acquis scolaires des élèves inscrits en 7e, 8e, 9e, 10e, 11e (Secondaire IV) et 12e année (Secondaire V, C.P.E.S.) pendant cette période.

Il permet de caractériser ces titres et d'être, un peu, la mémoire de la reconnaissance au Québec.

2. LA RECONNAISSANCE

2.1 Sa fonction

La reconnaissance, en éducation, est ce processus par lequel, selon les lois et règlements en vigueur, le ministre de l'Éducation ou une institution d'enseignement, délivre un titre donné à une personne ayant rencontré les conditions propres à ce titre. Cette reconnaissance est aussi le document officiel attestant soit d'un titre (diplôme), soit de crédits alloués en vue d'un titre (relevé de notes, bulletins scolaires).

La reconnaissance des acquis scolaires et la valeur qu'on attribue aux attestations officielles de cette reconnaissance constituent une des manifestations les plus tangibles de la rencontre d'un individu avec sa société.

La reconnaissance remplit différentes fonctions:

- elle informe sur les cheminements scolaires poursuivis par un individu et indique le cheminement à compléter, s'il y a lieu;
- elle informe les employeurs sur la nature des diplômes obtenus par un individu;
- elle permet de sélectionner les individus;
- elle permet la promotion et l'avancement.

Le système de reconnaissance centralisé mis en place par le Québec a permis et permet encore de garantir la qualité des apprentissages réalisés par les élèves. Ce système de reconnaissance a évolué aux cours des ans et a perdu de son ampleur mais il demeure le meilleur moyen qu'on ait trouvé pour la régulation de l'organisation du fonctionnement de notre société.

2.2 Les responsables de la reconnaissance

Différents documents officiels ont été délivrés par l'État de 1933 à nos jours.

Ces documents officiels ont, dans le temps, pris différents visages, différentes appellations. Cependant, ils ont toujours été l'instrument officiel de la reconnaissance des études au Québec.

Quelques personnes seulement ont été ou sont autorisées à signer ces documents.

2.2.1 De 1933 à 1964

Deux documents ont été délivrés par le Département de l'Instruction publique: le certificat d'études rattaché aux différentes classes de l'ordre primaire et secondaire, et l'attestation de première année d'études primaires supérieures ou l'attestation de dixième année seul le certificat était transmis aux élèves. Les résultats étant conservés au Département, c'est le Surintendant de l'Instruction publique généralement accompagné de l'Inspecteur général ou l'Inspecteur d'école et du chef de service des examens officiels qui signaient ces documents. (Annexe I)

2.2.2 De 1964 à nos jours

Deux documents officiels sont délivrés: le diplôme d'études secondaires et le relevé de notes.

- **Le diplôme d'études secondaires**

  C'est le Ministre de l'Éducation et le sous-ministre qui sont les signataires. Ceux-ci signent ce document de reconnaissance en déclarant que les exigences du Ministère ont été respectées. Leur contrôle provient des Directions du Ministère qui ont la responsabilité d'élaborer ou d'approuver les programmes de formation, de veiller à leur utilisation et de contrôler les apprentissages en développant un système d'évaluation approprié. (Annexe I)

- **Le relevé de notes**

  C'est le Directeur général de l'évaluation et des ressources didactiques qui signe ce document de reconnaissance. Celui-ci signe ce document en déclarant qu'un candidat a été soumis à une évaluation et obtenu un certain résultat. Les organismes scolaires sont partie prenante dans le mécanisme de contrôle par le mandat qu'ils ont d'évaluer les apprentissages non sujets à l'évaluation du Ministère. (Annexe II)

2.2.3 Les débuts

C'est sous le mandat de l'Honorable Cyrille E. Delage, surintendant de l'Instruction publique de 1915 à 1935 que le Québec centralise la sanction des études primaires et secondaires.

1928 - Les premiers certificats de sixième et de huitième portant la signature de l'instituteur ou de l'institutrice ainsi que de l'inspecteur général sont délivrés aux élèves désignés par le titulaire.

1933 - Les premiers certificats de sixième année et huitième année sont délivrés et conservés par le Département de l'Instruction publique. (Annexe III)

Puis, en 1940 sous le mandat du Surintendant Victor Doré, le contrôle centralisé des études primaires s'effectue.

Les certificats d'études délivrés sont alors les suivants:

- certificat de septième année ou d'études primaires élémentaires
- certificat de neuvième année ou d'études primaires complémentaires
- certificat de douzième année ou de troisième année d'études primaires supérieures

3. LES TITRES DISPONIBLES

La Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques possède les dossiers des élèves inscrits aux classes suivantes:

6e année	juin 1933 à 1938 incl.
7e année	juin 1939 à 1963 incl.
8e année	juin 1933 à 1938 incl.
9e année	juin 1939 à 1965 incl.
10e année	juin 1940 à 1965 incl.
11e année ou sec. IV	juin 1940 à 1973 incl.
12e année ou sec. V	juin 1940 à
Institut familial 2e	juin 1939 à 1964 incl.
Institut familial 3e et 4e	juin 1939 à 1969 incl.

Le M.E.Q. ne possède pas les dossiers des élèves ayant fréquenté les écoles d'arts et métiers. Toutefois, le Ministère conserve certaines listes (par année et par école) d'élèves détenant un certificat d'études dans une spécialité professionnelle à partir de juin 1957. Sur demande, il est possible d'émettre un duplicata de tels certificats.

À ces certificats s'ajoutent deux attestations:

- l'attestation de dixième année ou de première année d'études primaires supérieures
- l'attestation de onzième année ou de douzième année d'études primaires supérieures.

3.1 Le Certificat d'études primaires de sixième année

Ce certificat fut délivré par le Département de l'Instruction publique de 1933 à 1938.

Les exigences pour la délivrance de ce certificat étaient les suivantes:

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Instruction religieuse	50 %[1]
Arithmétique et mesurage	50 %[1]
Orthographe	50 %
Grammaire et analyse	50 %
Rédaction	50 %
60 % pour l'ensemble	

3.2 Le Certificat de 7e année ou d'études primaires élémentaires

Ce certificat fut délivré par le Département de l'Instruction publique de 1939 à 1963.

Pendant les vingt-quatre ans d'existence de ce certificat, les élèves furent soumis à des exigences de sanction différentes selon les années.

3.2.1 **Exigences de 1939**

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	50 %
Langue maternelle	50 %
Mathématique	50 %
60 % pour l'ensemble	

(1) La note de passage fut abaissée en 1935 et 1936 à 33 1/3 %.

3.2.2 Exigences de 1940

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	40 %
Langue maternelle	40 %
Langue seconde	40 %
Mathématique	40 %
Histoire et connaissances pratiques	40 %
Autres matières	40 %
60 % pour l'ensemble	

3.2.3 Exigences de 1941-1956

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	50 %
Langue maternelle	60 %
Mathématique	50 %
Autres matières	30 %
60 % pour l'ensemble	

3.2.4 Exigences de 1957-1963

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	50 %
Langue maternelle	60 %
Arithmétique	60 %
Autres matières	
- Avec langue seconde	30 %
- Sans langue seconde	40 %
60 % pour l'ensemble	

3.3 Le Certificat d'études primaires de huitième année

Ce certificat fut délivré par le Département de l'Instruction publique de 1933 à 1938.

Les exigences pour la délivrance de ce certificat étaient les suivantes:

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion[1]	50 %
Mathématiques[2]	50 %
Langue maternelle[3]	50 %
60 % pour l'ensemble	

De plus certains cours étaient offerts aux élèves à titre option certificat.

Ces cours étaient:

- Langue seconde
- Physique
- Agriculture
- Comptabilité
- Droit commercial
- Chimie agricole
- Chimie industrielle
- Histoire du Canada
- Enseignement ménager

(1) Le cours de Religion regroupait les cours d'Instruction religieuse et d'Histoire de l'Église entre 1933 et 1937 et le cours d'Instruction religieuse et formation morale en 1938

(2) Le cours de Mathématique comprenait les cours d'arithmétique et de mesurage

(3) Le cours de langue maternelle comprenait l'orthographe, la grammaire, l'analyse et la rédaction

3.4 Le Certificat de 9e année ou le certificat d'études primaires complémentaires

Ce certificat fut délivré par le Département de l'Instruction publique de 1939 à 1965. De 1939 à 1960 ce certificat portait le nom de Certificat d'études primaires complémentaires, puis de 1960 à 1965 il prit le titre de certificat de 9e année.

Les exigences pour la délivrance de ce certificat étaient les suivantes:

3.4.1 **Exigences de 1939 à 1960**

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	50 %
Langue maternelle	60 %
Langue seconde	40 %
Mathématique	50 %
Histoire et Géographie du Canada	50 %
Autres matières[1]	40 %
60 % pour l'ensemble	

(1) Une des matières parmi les suivantes: Économie domestique, dessin, agriculture.

3.4.2 Exigences de 1960 à 1965

Le certificat de 9e année donne alors droit à trois mentions distinctes:

- cours scientifique
- cours général
- cours spécial

Cours scientifique[1]

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	50 %
Français (composition et explication de texte)	60 %
Mathématique (algèbre et géométrie)	50 %
Histoire et géographie	50 %
Anglais	40 %
Autres matières[2]	40 %
	60 % pour l'ensemble

Les élèves inscrits à ce cours n'ayant pas satisfaits les exigences de cette mention pouvaient obtenir la mention cours général à la condition d'avoir obtenu 40 % et + en mathématique et 58 % sur l'ensemble des matières.

(1) En 1965, cette mention devient cours scientifique B.

(2) Les autres matières au choix sont les sciences, le dessin, l'hygiène, la musique et l'enseignement ménager.

Cours général[1]

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	50 %
Français (composition et explication de texte)	60 %
Mathématique	50 %
Histoire et géographie	40 %
Anglais	40 %
Autres matières[2]	40 %
60 % pour l'ensemble	

Cours spécial

MATIÈRES	NOTE DE PASSAGE
Religion	50 %
Langue maternelle	60 %
Mathématique	50 %
Histoire et géographie	50 %
Anglais	50 %
Autres matières[3]	50 %
60 % pour l'ensemble	

(1) En 1961 ce cours s'appelle cours agricole, de 1960 à 1964, il s'appelle cours général et agricole et en 1965 cours général A.

(2) Latin

(3) Sciences, comptabilité, agriculture, dessin, hygiène, musique et enseignement ménager.

3.5 L'attestation de 10e année ou de première année d'études primaires supérieures

Cette attestation est délivrée de 1940 à 1965. Les exigences de délivrance de cette attestation sont différentes selon que l'on soit un garçon ou une fille. Cette distinction sera permanente malgré les changements d'exigences.

3.5.1 Exigences de 1940 à 1957

Sous ce régime les filles avaient la possibilité d'obtenir une attestation avec les mentions suivantes:

- section générale
- section commerciale
- section spéciale

Quant aux garçons ceux-ci avaient droit à deux mentions:

- section régulière
- section commerciale (à compter de 1949 seulement)

Les règles de délivrance de l'attestation pour les filles sont les suivantes:

MATIÈRES	%	SECTION GÉNÉRALE	SECTION COMMERCIALE	SECTION SPÉCIALE
Religion	50	X	X	X
Langue maternelle	60	X	X	X
Langue seconde	40	X	X	X
Mathématiques	50	X	X[1]	X[2]
Histoire & sciences	40	X	---	---
Latin	40	---	---	X
Autres matières	40	---	X[3]	X[3]
	60 % au total			

(1) Certaines matières commerciales, telles la comptabilité, la sténographie et la dactylographie.

(2) Géométrie.

(3) Histoire générale et enseignement ménager.

Quant aux garçons, les exigences pour l'obtention de la mention section régulière sont identiques à l'obtention de la mention section générale pour les filles sauf le cours de science ou, obligatoirement, les garçons devaient suivre un cours de physique et chimie.

Quant à l'exigence pour l'obtention de la mention section commerciale, celle-ci est identique à celle des filles, à l'exception de l'enseignement ménager qui est remplacé par le dessin.

3.5.2 Exigences de 1958 à 1960

Deux modifications sont apportées au régime précédent:

1° Les mentions changent d'appellation:

- la section générale devenant A
- la section spéciale devenant B
- la section commerciale demeure identifiée de la même façon

2° Les exigences de sanction deviennent les mêmes pour les garçons et les filles. (Pour la section A on exige à compter de 1959, 66 % pour l'ensemble.

3.5.3 **Exigences de 1961 à 1963**

	GARÇONS ET FILLES					
	SCIENCE MATH.	GÉNÉRAL		SCIENCE LETTRES	SPÉCIAL	COURS COMMERCIAL
		OPT. MATH.	OPT. ARTS			
Ensemble des matières	66 2/3 %	60%	60%	60%	60%	60%
Religion-Éduc. familiale		50	50			50
Religion	50			50	50	
Français	50	50	50	50	50	50
Mathématique		50	50	50	50	
Algèbre	60					
Géométrie	60					
Sciences		50	50	50	50	
Physique	60					
Biologie	60					
Matières Commerciales[1]						50
Anglais	50	50	50	50	50	50
Histoire et Géographie		50	50			
Arts			50			
Autres matières[2]	50			50	50[2]	50

(1) Garçons: comptabilité
Filles : sténographie

(2) Latin pour cours spécial à préciser

3.5.4 Exigences de 1963 à 1965

Pour chacun des cours de la 10e année, le candidat doit obtenir 50 % et 60 % pour l'ensemble.

Trois cours sont offerts:

- Le cours scientifique avec option mathématique ou option Lettres
- Le cours général avec option mathématique ou option arts
- Le cours commercial avec les options commis et sténographie pour les filles et commercial pour les garçons

COURS SCIENTIFIQUE

- Option Math. (24)

  Religion
  Français
  Algèbre
  Géométrie
  Chimie
  Physique
  Anglais
  Autres matières

- Option Lettres (23)

  Religion
  Français
  Math.
  Sciences
  Anglais
  Autres matières

COURS GÉNÉRAL

- Option Mathématique (22)

  Religion
  Français
  Math
  Physique
  Anglais
  Histoire-Géographie
  Autres matières

. Option Arts (21)

Religion
Français
Physique
Anglais
Histoire-Géographie
Autres matières

COURS COMMERCIAL POUR FILLES

. Option Commis (26)

Religion
Français
Comptabilité, arithmétique commerciale
Dactylo
Anglais
Autres matières

. Option Sténographie (27)

Religion
Français
Sténo
Dactylo
Anglais
Autres matières

COURS COMMERCIAL POUR GARÇONS (28)

Religion
Français
Comptabilité
Dactylo
Anglais
Autres matières

ANNEXE I

Liste des personnes autorisées à signer les diplômes d'études primaires et secondaires

I Surintendant de l'Instruction publique

. Cyrille E. Delage	(1916-1939)
. Victor Doré	(1939-1944)
. J.P. Labarre	(1944-1947)
. J.O. Desaulniers	(1947-1964)

II Ministre de l'Éducation

. Paul Gérin Lajoie	(mai 1964 - juin 1966)
. Jean-Jacques Bertrand	(juin 1966 - octobre 1967)
. Jean-Guy Cardinal	(octobre 1967 - mai 1970)
. Guy St-Pierre	(mai 1970 - février 1972)
. François Cloutier	(février 1972 - juillet 1975)
. Jérôme Choquette	(juillet 1975 - septembre 1975)
. Raymond Garneau	(septembre 1975 - janvier 1976)
. Jean Bienvenue	(janvier 1976 - novembre 1976)
. Jacques-Yvan Morin	(novembre 1976 - novembre 1980)
. Camille Laurin	(novembre 1980 - mars 1984)
. Yves Bérubé	(mars 1984 - janvier 1985)
. François Gendron	(janvier 1985 - novembre 1985)
. Claude Ryan	(novembre 1985 -

III Sous-ministres de l'Éducation

. Arthur Tremblay	(1964-1969)
. Yves Martin	(1969-1973)
. Pierre Martin	(1973-1978)
. Jacques Girard	(1978-1983)
. Pierre Lucier	(1983-1984)
. Thomas J. Boudreau	(1984-1986)

ANNEXE II

Liste des personnes autorisées à signer le relevé de notes

- Jean-Marie Joly
- Jean-Guy Godbout
- Fernand Royer
- Roger Thériault (sept. 80 à février 1981)
- Paul Vachon (1981 -

PROSPECTIVES EN SANCTION DES ÉTUDES

NOTES POUR UNE CONFÉRENCE
À LA SECTION DE LA RÉGION DE QUÉBEC DE L'A.D.M.E.E.

LE 17 MARS 1988

ALAIN MERCIER

AVANT-PROPOS

J'AIMERAIS D'ABORD VOUS REMERCIER POUR CETTE INVITATION À VOUS ADRESSER LA PAROLE DANS LE CADRE DES RENCONTRES DE LA SECTION DE LA RÉGION DE QUÉBEC DE L'A.D.M.E.E.

IL Y A DE NOMBREUSES PERSONNES QUI S'INTERROGENT SUR LES ACTIVITÉS, LES DÉCISIONS, LES COMPORTEMENTS ET LES ORIENTATIONS EN SANCTION DES ÉTUDES SECONDAIRES ET QUI CONSIDÈRENT QUE NOUS AURIONS AVANTAGE À CLARIFIER CERTAINES POSITIONS AFIN DE MIEUX PLANIFIER, MIEUX GÉRER L'AVENIR.

AUSSI VOUS COMPRENDREZ QUE CETTE INVITATION CONSTITUE POUR MOI UNE EXCELLENTE OCCASION DE FAIRE LE POINT SUR CE DOSSIER. EN EFFET, JE CONSIDÈRE QUE JE M'ADRESSE À UN AUDITOIRE DE CHOIX ÉTANT DONNÉ QUE VOTRE EXPÉRIENCE ET VOTRE INTÉRÊT POUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES VOUS PERMETTENT DE SAISIR L'ÉVOLUTION RAPIDE DE CE DOSSIER DEPUIS ENVIRON HUIT ANS.

C'EST D'AILLEURS À PARTIR DE CETTE FRESQUE DES HUIT DERNIÈRES ANNÉES QUE JE VOUS PROPOSE D'ABORDER LES PERSPECTIVES EN SANCTION DES ÉTUDES. À TORT OU À RAISON, J'AI TOUJOURS CONSIDÉRÉ COMME ESSENTIEL DE S'ACCROCHER À UNE INTERPRÉTATION DU PASSÉ POUR BIEN COMPRENDRE LE PRÉSENT ET MIEUX ENVISAGER L'AVENIR.

J'AI DONC DIVISÉ MON EXPOSÉ EN TROIS PARTIES. D'ABORD LES ANNÉES 1980 À 1985, QUI ONT CONSTITUÉ UN VÉRITABLE BOULEVERSEMENT EN CE QUI REGARDE LES PRATIQUES EN SANCTION DES ÉTUDES; C'EST UNE PÉRIODE DE REMISE EN QUESTION CARACTÉRISÉE PAR LE DÉSIR DE MIEUX RÉPONDRE AUX ATTENTES EXPRIMÉES PAR LE MILIEU SCOLAIRE. PAR LA SUITE LES ANNÉES 1985 À 1988 ONT CONSTITUÉ, QUANT À ELLES, UNE AUTRE SORTE DE DÉFI. C'EST UNE PÉRIODE DE MISE EN PLACE DES POLITIQUE DU MINISTÈRE, AUSSI BIEN À LA DIRECTION GÉNÉRALE DE

L'ÉVALUATION QU'AU SEIN DES ORGANISMES SCOLAIRES. C'EST UNE PÉRIODE QUI SE CARACTÉRISE AUSSI PAR UNE PLUS GRANDE DIFFUSION DE L'INFORMATION RELATIVE À LA SANCTION ET LA MISE EN PLACE D'UNE INFRASTRUCTURE CAPABLE DE RÉPONDRE RAPIDEMENT À DE NOUVEAUX BESOINS, À DE NOUVEAUX CHANGEMENTS.

ENFIN, C'EST À PARTIR DE CE PANORAMA QUE SE DESSINE LA SANCTION DES ANNÉES 1990, OÙ, LES ORIENTATIONS SE PRÉCISENT DE PLUS EN PLUS EN FONCTION DE NOUVEAUX BESOINS, DE NOUVEAUX ENJEUX ET DE NOUVEAUX DÉFIS. CECI OUVRE LA PORTE À UNE ÉTAPE DE CONSOLIDATION MAIS AUSSI À DE NOUVEAUX DÉVELOPPEMENTS.

LES ANNÉES 1980-1985: LES REMISES EN QUESTION

BIEN QUE LES ANNÉES 1980-1985 SOIENT EXALTANTES DU SIMPLE POINT DE VUE ANALYTIQUE, JE NE VEUX PAS TROP M'Y ATTARDER DANS LE CADRE DE MON PROPOS DE CE SOIR. LES GRANDES LIGNES QUI ONT CARACTÉRISÉ CETTE ÉPOQUE SONT FORT BIEN CONNUES. PLUSIEURS D'ENTRE VOUS L'ONT VÉCUE DE FAÇON INTENSE DANS LEUR VIE PROFESSIONNELLE. QUOIQU'IL EN SOIT, CETTE RÉFÉRENCE NOUS EST TOUJOURS UTILE CAR CES ANNÉES ONT MARQUÉ UN POINT DE DÉPART IMPORTANT EN SANCTION DES ÉTUDES.

POUR BIEN SAISIR L'IMPORTANCE DE CETTE PÉRIODE, IL IMPORTE DE SE RAPPELER QUE LE SYSTÈME DE SANCTION EN VIGUEUR À CETTE ÉPOQUE ÉTAIT CELUI MIS EN PLACE EN 1973-1974 ET, QU'À UNE EXCEPTION PRÈS, À SAVOIR L'INTRODUCTION EN 1977 DE L'HISTOIRE DU CANADA COMME EXIGENCE DE SANCTION, RIEN N'AVAIT FONDAMENTALEMENT CHANGÉ. ON SENTAIT CEPENDANT APRÈS LA PUBLICATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, EN 1979, LA VOLONTÉ DE REMETTRE EN QUESTION L'ENSEMBLE DE L'ORGANISATION. CELA N'ALLAIT PAS TARDER.

REMISE EN QUESTION DU SYSTÈME DE SANCTION AVEC LA PUBLICATION, LE 25 FÉVRIER 1981, DE DEUX DOCUMENTS MAJEURS:

- LE RÈGLEMENT CONCERNANT LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU SECONDAIRE QUI ANNONCE UNE RÉFORME COMPLÈTE DU SYSTÈME DE SANCTION. CE NOUVEAU RÉGIME COMMENÇAIT EN PREMIÈRE SECONDAIRE DÈS SEPTEMBRE 1982 POUR S'ÉTENDRE GRADUELLEMENT À TOUT LE SECONDAIRE EN 1986-1987. LA GRANDE NOUVEAUTÉ DE CE RÉGIME, C'EST QUE LE DIPLÔME DÉLIVRÉ ALLAIT TENIR COMPTE DE TOUTES LES ÉTUDES SECONDAIRES DE L'ÉLÈVE. À CELA VENAIENT S'AJOUTER DES EXIGENCES PLUS NOMBREUSES SANS OUBLIER L'AUGMENTATION DE LA NOTE DE PASSAGE QUI PASSAIT DE 50% À 60%. CE SYSTÈME RENOUVELÉ DEVAIT SE TRADUIRE PAR UNE MEILLEURE QUALITÉ DE LA FORMATION DES DIPLÔMÉS.

- LA POLITIQUE GÉNÉRALE D'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE CONFIRME QUANT À ELLE QUE L'ÉVALUATION FAIT PARTIE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE; ELLE DÉCRIT LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE CE NOUVEAU RÉGIME DE SANCTION TOUT EN RAPPELANT QUE L'OBTENTION DU DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES DOIT FAVORISER L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES PAR LES COMMISSIONS SCOLAIRES, ET ASSURER UNE CERTAINE COMPARABILITÉ DES RÉSULTATS OBTENUS POUR LES ÉLÈVES DANS LES DIVERSES RÉGIONS DU QUÉBEC.

REMISE EN QUESTION DU TRAITEMENT DES DONNÉES DE SANCTION DANS L'AVIS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION INTITULÉ: "L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 'ÇA COMPTES-TU'" DE MAI 1982

AU CHAPITRE TROIS DE CET AVIS INTITULÉ "L'ART DE DIRE SANS DIRE. LE PHÉNOMÈNE DE LA NORMALISATION", ON ATTAQUE LE MANQUE DE TRANSPARENCE DU MINISTÈRE EN REGARD DE LA CONVERSION DES RÉSULTATS AUX ÉPREUVES UNIQUES ET DE LA MODÉRATION DES NOTES D'ÉCOLES. SELON CET AVIS LE MILIEU SCOLAIRE SE MÉFIE DU TRAITEMENT DES DONNÉES RELATIVES AUX EXAMENS DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES NON PAS À CAUSE DES MÉTHODES STATISTIQUES UTILISÉES COMME TELLES, MAIS PLUTÔT À CAUSE DES LACUNES DANS L'INFORMATION QUI EST DIFFUSÉE.

"PLUS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION, DISAIT-ON, S'ÉLOIGNE DE L'ÉCOLE, PLUS LES DIVERS MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE NOURRISSENT DES QUESTIONS SUR LA VALEUR ET LA LÉGITIMITÉ DU SYSTÈME DE TRANSFORMATION DES RÉSULTATS. UNE PLUS GRANDE OUVERTURE DU MINISTÈRE AU MILIEU S'IMPOSE AFIN DE CRÉER LE CLIMAT DE CONFIANCE RÉCIPROQUE NÉCESSAIRE AU BON FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ET AU BIEN DE L'ÉLÈVE LUI-MÊME."

UN TRAIN DE SUGGESTIONS SUIVAIT CONCERNANT LA CONVERSION, LA DIFFUSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES DE CHAQUE ÉCOLE, AINSI QUE LES TAUX DE RÉUSSITE ET LES TAUX D'ÉCHEC DE CHACUN DES GROUPES D'ÉLÈVES AUX ÉPREUVES UNIQUES.

BREF, ON SUGGÉRAIT AU M.E.Q. DE DIFFUSER TOUTE L'INFORMATION DISPONIBLE SUR CES QUESTIONS AU MILIEU SCOLAIRE.

<u>REMISE EN QUESTION, EN OCTOBRE 1983, DE LA MODÉRATION DES NOTES D'ÉCOLE DANS UN DOCUMENT INTITULÉ "L'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF, CADRE GÉNÉRAL ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT"</u>

DANS UN DOCUMENT PUBLIÉ PAR LE MINISTÈRE, ON ANNONCE DES ORIENTATIONS À PRIVILÉGIER EN ÉVALUATION. PLUS PRÉCISÉMENT, ON NOUS INVITE À NOUS DIRIGER VERS UN SYSTÈME DE NOTATION À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE ET L'ON CONCLUT, QU'EN REGARD DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE, ON DOIT RETENIR LES VOIES D'ACTION SUIVANTES:

- PROMOUVOIR UNE INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE DES RÉSULTATS PLUTÔT QU'UNE INTERPRÉTATION NORMATIVE;
- VISER À ABANDONNER LA PRATIQUE DE LA MODÉRATION.

Remise en question de la qualité des services à la population dans le rapport de direction du projet S.E.S.A.M.E. de décembre 1982

Ce rapport interne précisait en autres choses que la population visée par la sanction des études souffrait de plusieurs délais ou contraintes dans les procédures d'obtention de ses documents officiels de reconnaissance. On nous invitait à revoir les processus administratifs et informatiques afin d'éviter ces déficiences dans les services à la population.

De plus, ajoutait-on, les contrôles sont faibles et souvent inopérants car ils ne permettent pas, entre autre, d'évaluer la qualité et la quantité des résultats sanctionnés.

En conclusion, on demande au Ministère, pendant cette période, de faire preuve d'une plus grande transparence dans ses pratiques de sanction et on l'invite même à revoir son modèle de sanction.

Les années 1985-1988: la mise en place des politiques officielles

Ces années dites de remise en question des pratiques en sanction des études furent suivies d'une époque de mise en place des politiques officielles. Jusqu'à un certain point, on peut affirmer que la majorité des attentes exprimées au début des années 1980 furent satisfaites et ce, malgré le fait que le nouveau régime de sanction des études, qui devait s'appliquer à compter de 1986-1987, subissait un report de cinq ans.

- Application du Règlement concernant le Régime pédagogique

  - Remplacement du système EXAMENS par le système SESAME pour permettre la sanction des études selon les exigences des divers régimes de sanction applicables.

- À NOTER QUE LA SOUPLESSE DU NOUVEAU SYSTÈME INFORMATIQUE A PERMIS D'AJUSTER LA SANCTION DES ÉTUDES EN FORMATION PROFESSIONNELLE TRÈS RAPIDEMENT SUITE À LA PARUTION DE CETTE POLITIQUE EN DÉCEMBRE 1987 ET AUX MODIFICATIONS INTÉGRÉES PAR LA SUITE DANS LE RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE EN FORMATION PROFESSIONNELLE.

. APPLICATION DES RECOMMANDATIONS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

- DES ANALYSES D'ITEMS FURENT PRODUITES AVANT LA CORRECTION FINALE DES ÉPREUVES AFIN DE CONTRECARRER LES FAIBLESSES INHÉRENTES AUX INTRUMENTS DE MESURE;

- DES LISTES DE RÉSULTATS COMPRENANT LA NOTE BRUTE, LA NOTE MODÉRÉE, LA NOTE CONVERTIE ET LA NOTE FINALE FURENT PRODUITES À L'INTENTION DES COMMISSIONS SCOLAIRES;

- LES ORGANISMES SCOLAIRES REÇURENT LES STATISTIQUES RELATIVES AUX TAUX D'ÉCHEC POUR CHACUN DES DIFFÉRENTS ÉTATS DE LA NOTE;

- LE GRAND PUBLIC REÇOIT AUSSI MAINTENANT LES INFORMATIONS CONCERNANT LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES UNIQUES ET CONNAÎT LE RANGEMENT DES COMMISSIONS SCOLAIRES EN REGARD DE LA PERFORMANCE DE LEURS ÉLÈVES AUX ÉPREUVES UNIQUES.

. AMÉLIORATIONS DES SERVICES À LA POPULATION:

- RÉDUCTION DES DÉLAIS DE MISE À JOUR DES DOSSIERS: D'UNE PRODUCTION MENSUELLE, ON A PASSÉ À UNE PRODUCTION HEBDOMADAIRE;

- DÉCONCENTRATION DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES DE CERTAINES OPÉRATIONS DE SANCTION, TELLES LA LECTURE DES FEUILLES DE RÉPONSES ET LA TRANSMISSION DES RÉSULTATS AUX ÉPREUVES UNIQUES;

- PRODUCTION LOCALE DE LISTES INFORMATIQUES COMPORTANT L'INFORMATION DE BASE RELATIVE À L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE.

- CERTAINES APPROCHES SONT CEPENDANT DEMEURÉES INCHANGÉES TELLES:

  - LA MODÉRATION DES NOTES D'ÉCOLE. DES ÉTUDES CEPENDANT ONT ÉTÉ ENTREPRISES AFIN D'AMÉLIORER, SI POSSIBLE, LA FORMULE;

  - L'APPROCHE NORMATIVE EN SANCTION DES ÉTUDES.

LES ANNÉES 1990: CONSOLIDATION ET DÉVELOPPEMENT

- LA DIFFUSION ET L'ACCESSIBILITÉ DE L'INFORMATION

DÉJÀ AU MILIEU DES ANNÉES 1980 L'EXIGENCE D'UNE PLUS GRANDE TRANSPARENCE, L'INTÉRÊT MANIFESTÉ PAR LA POPULATION ET LE CARACTÈRE PUBLIC DES INFORMATIONS RELATIVES À LA SANCTION DES ÉTUDES NOUS INVITAIENT À UNE PLUS LARGE DIFFUSION DE L'INFORMATION DÉCOULANT DE L'ADMINISTRATION DES ÉPREUVES MINISTÉRIELLES. LES ANNÉES 1990 SERONT CELLES DE LA <u>CONSOLIDATION EN REGARD DE L'ACCESSIBILITÉ AUX INFORMATIONS DE SANCTION</u>.

DE NOMBREUX OPPOSANTS À LA PUBLICATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX SESSIONS D'EXAMEN SE SONT LEVÉS DEPUIS 1986. ON Y VOIT, DIT-ON, UNE CONTRADICTION DANS LA DÉMARCHE GÉNÉRALE D'ÉVALUATION, EN CE SENS QUE, D'UNE PART, L'ON PRÔNE L'APPROCHE CRITÉRIÉE ET, D'AUTRE PART, ON MET L'ACCENT SUR LE RANG DES ÉLÈVES, DES ÉCOLES, DES COMMISSIONS SCOLAIRES. ON DEVRAIT, SELON CERTAINS, SE DEMANDER POURQUOI ON EST FAIBLE AU LIEU DE QUI EST FAIBLE, METTRE LE FOCUS SUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS PLUTÔT QUE SUR LE RANG DES PERSONNES ET DES ORGANISMES.

DISONS À CE SUJET QUE LA DÉCISION DE PUBLIER LES RÉSULTATS D'ENSEMBLE ET PAR COMMISSIONS SCOLAIRES VA <u>SE POURSUIVRE</u> DURANT CETTE PÉRIODE. ELLE VA MÊME S'AMPLIFIER EN CE SENS QUE D'AUTRES RENSEIGNEMENTS RELATIFS AUX ÉPREUVES UNIQUES SERONT MIS À LA DISPOSITION DES ORGANISMES SCOLAIRES ET DU GRAND PUBLIC. CES RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES PRENDRONT LES FORMES SUIVANTES:

- PUBLICATION EN SEPTEMBRE DE CHAQUE ANNÉE, D'UN FEUILLET D'INFORMATION QUI AURA POUR OBJET DE PRÉSENTER DE FAÇON CONCISE LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN TANT AU NIVEAU D'UNE VUE D'ENSEMBLE QUE DES RÉSULTATS PAR MATIÈRES. CE FEUILLET PARAÎTRA POUR LA PREMIÈRE FOIS EN SEPTEMBRE 1988. QUANT À UN FEUILLET ÉQUIVALENT POUR LES ÉPREUVES DE LA SESSION DE JANVIER, LES AVIS DES DIFFÉRENTS GROUPES CONSULTÉS, NOUS INVITENT POUR L'INSTANT À NE RIEN PUBLIER. CETTE DÉCISION POURRAIT CEPENDANT ÊTRE RÉVISÉE À LA LUMIÈRE DE LA POPULARITÉ DE L'ENSEIGNEMENT PAR SEMESTRE.

- PUBLICATION, EN NOVEMBRE DE CHAQUE ANNÉE, D'UN DOCUMENT D'INFORMATION PRÉSENTANT DES RENSEIGNEMENTS RELATIFS À LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DU QUÉBEC DANS CHACUNE DES ÉPREUVES. ON RETROUVERA À L'INTÉRIEUR DE CE DOCUMENT LES RENSEIGNEMENTS SUIVANTS:

  - LA SPÉCIFICATION DE L'ÉPREUVE;
  - L'ANALYSE DES ITEMS;
  - LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES SELON LA RÉPARTITION DES ITEMS À L'INTÉRIEUR DE CHACUNE DES DIMENSIONS DU TABLEAU-SYNTHÈSE DE LA DÉFINITION DU DOMAINE;
  - DES EXEMPLES DE QUESTION EN RÉFÉRENCE AUX HABILETÉS ET AUX CONNAISSANCES;
  - LE RANGEMENT DES ORGANISMES SCOLAIRES À CETTE ÉPREUVE.

  LE PREMIER DOCUMENT SERA PUBLIÉ EN NOVEMBRE 1988 ET TOUCHERA L'UNE DES ÉPREUVES DE SCIENCES HUMAINES DE JUIN 1988. NOUS ENVISAGEONS POUR 1989, L'AJOUT DE DOCUMENTS TOUCHANT D'AUTRES ÉPREUVES.

- MISE À LA DISPOSITION DES ORGANISMES SCOLAIRES DES RENSEIGNEMENTS RELATIFS AUX RÉSULTATS DES ÉPREUVES UNIQUES SUR SUPPORT INFORMATIQUE:

  - UN FICHIER PRÉSENTANT LES RÉSULTATS D'ENSEMBLE, PAR COMMISSION SCOLAIRE ET PAR ÉCOLE AUX ÉPREUVES UNIQUES;
  - UN FICHIER PRÉSENTANT LES RÉSULTATS PROVINCIAUX AUX ÉPREUVES UNIQUES ET LOCALES ET CE, PAR MATIÈRE, POUR LES SESSIONS DE JANVIER 1985 À AOÛT 1988.

CETTE INFORMATION SERA MISE À LA DISPOSITION DES ORGANISMES SCOLAIRES SELON L'UNE OU L'AUTRE DES FORMULES SUIVANTES:

- PAR L'ENTREMISE DE LA G.R.I.C.S. SUITE À DES ENTENTES QUI RESTENT À ÉTABLIR;
- PAR L'ENVOI DIRECTEMENT AUX COMMISSIONS SCOLAIRES DE DISQUETTES PRÉSENTANT CES DONNÉES.

. MISE À LA DISPOSITION DES ORGANISMES SCOLAIRES DU DOSSIER DES ÉLÈVES AU MINISTÈRE

L'ACCÈS AU DOSSIER SCOLAIRE DES ÉLÈVES TEL QUE CONNU AU MINISTÈRE PERMETTRA DE SATISFAIRE LES NOMBREUSES DEMANDES DES RESPONSABLES D'ÉVALUATION. CETTE DÉCONCENTRATION DE L'INFORMATION PERMETTRA À L'ENSEMBLE DU RÉSEAU SCOLAIRE DE RÉPONDRE RAPIDEMENT AUX BESOINS ADMINISTRATIFS RELIÉS À LA PROMOTION ET AU CLASSEMENT. CETTE DÉCONCENTRATION PEUT ÊTRE ENVISAGÉE POUR LES ANNÉES 1990.

LA POLITIQUE DE SANCTION DES ÉTUDES

DE NOMBREUSES PERSONNES PRÊTENT DES INTENTIONS AU MINISTÈRE SUR SA POLITIQUE DE SANCTION ET ANNONCENT PRESQUE EN SON NOM QUE CELUI-CI SE DIRIGE RAPIDEMENT VERS UNE SANCTION DES ÉTUDES QUI UTILISERAIT UNE APPROCHE CRITÉRIÉE. IL APPARAÎT DONC NÉCESSAIRE DE CLARIFIER CE SUJET.

RAPPELONS EN PREMIER LIEU LE MODÈLE ACTUEL: LES ÉPREUVES UNIQUES SONT CONSTRUITES PRÉSENTEMENT EN RÉFÉRENCE À UNE APPROCHE NORMATIVE. CETTE APPROCHE, ON LE SAIT, TEND À MAXIMISER LES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES ET PERMET D'ÉTABLIR LE RANGEMENT DE L'ÉLÈVE DANS LE GROUPE.

AFIN DE MINIMISER LES ERREURS DE CLASSIFICATION ET DE PROMOTION PAR RAPPORT À LA MAÎTRISE OU LA NON MAÎTRISE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES DES ÉLÈVES, LA SANCTION DES ÉTUDES A UTILISÉ UNE NOTE DE PASSAGE FIXE, LAQUELLE PERMET DE PRENDRE DES DÉCISIONS RELATIVES AU CLASSEMENT ET DE PROMOTION DE CHACUN DES ÉLÈVES CONCERNÉS. C'EST LA RÈGLE ADMINISTRATIVE QUI PERMET ACTUELLEMENT DE SANCTIONNER LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION DES ÉLÈVES.

POUR ÉVENTUELLEMENT APPLIQUER L'APPROCHE CRITÉRIÉE, ON DOIT, ENTRE AUTRES CHOSES, STATUER SUR L'ÉTABLISSEMENT DE SEUILS DE RÉUSSITE.

À CET ÉGARD, IL DEVIENT NÉCESSAIRE DE DÉMONTRER QUE, DANS UN CONTEXTE DE SANCTION DES ÉTUDES ET DE PRATIQUE RÉELLE, L'ÉTABLISSEMENT D'UN SEUIL DE RÉUSSITE ET SON UTILISATION PRATIQUE SONT POSSIBLES.

TOUTE MÉTHODE VISANT À FIXER UN SEUIL DE RÉUSSITE S'ÉTABLIT POUR UN SEUL EXAMEN À LA FOIS; IL S'ENSUIT QUE, POUR CHACUNE DES TROIS SESSIONS D'EXAMEN, LE SEUIL DE RÉUSSITE D'UNE ÉPREUVE PEUT ÊTRE DIFFÉRENT. LE PROBLÈME QUI SE POSE DEVANT CETTE SITUATION N'EST PAS UN PROBLÈME STATISTIQUE MAIS BEAUCOUP PLUS L'ÉNONCÉ D'UNE RÈGLE DE DÉCISION STABLE QUI SERT DE POINT DE RÉFÉRENCE AUX DIVERS AGENTS D'ÉDUCATION.

AINSI, AVANT DE PARLER D'APPROCHE CRITÉRIÉE EN SANCTION DES ÉTUDES IL NOUS FAUDRA PROCÉDER À LA RÉALISATION DES ÉTAPES SUIVANTES:

- PROPOSER UNE TECHNIQUE QUI PERMETTE D'ÉTABLIR DES SEUILS DE RÉUSSITE STABLES À PARTIR D'UNE DÉFINITION DE DOMAINE QUI, ELLE AUSSI, DEVRA ÊTRE STABLE. DE CETTE MANIÈRE, LE SEUIL DE RÉUSSITE EN PLUS D'ÊTRE SIGNIFICATIF EN TERME DE TÂCHES SPÉCIFIQUES À MAÎTRISER, DEVIENT UNE RÈGLE ADMINISTRATIVE POUVANT ÉVENTUELLEMENT REMPLACER LA NOTE DE PASSAGE OU LUI DONNER UNE CORRESPONDANCE NUMÉRIQUE RÉELLE.

- S'APPUYER SUR UNE BANQUE D'ITEMS CALIBRÉS À PARTIR D'ESTIMATIONS SUR LA RÉUSSITE DE CES ITEMS.

DÉJÀ DES TRAVAUX ONT ÉTÉ AMORCÉS SUR CE SUJET ET ILS SE POURSUIVRONT. DES EXPÉRIENCES SE FERONT EN JUIN PROCHAIN EN PRENANT POUR EXEMPLE L'ÉDUCATION ÉCONOMIQUE. AU DELÀ DU MODÈLE THÉORIQUE, IL FAUDRA AUSSI, AVANT DE CHANGER LES RÈGLES ACTUELLES, S'ASSURER QUE LE MILIEU SCOLAIRE - ET CELA INCLUT LES PARENTS - EST D'ACCORD AVEC UNE TELLE APPROCHE.

RAPPELONS DONC À CE SUJET QUE LA PRUDENCE EST DE MISE. LE MINISTÈRE CONTINUERA, À COURT TERME, ET PEUT-ÊTRE À MOYEN TERME, À NOTER DE LA MÊME FAÇON QU'IL LE FAIT ACTUELLEMENT.

LES EFFETS DE L'IMPLANTATION DU NOUVEAU RÉGIME DE SANCTION

DEPUIS 1986 ET SURTOUT DEPUIS 1987 LES RÉSULTATS AUX ÉPREUVES MINISTÉRIELLES SONT CARACTÉRISÉS PAR UNE AUGMENTATION SUBSTANTIELLE DES TAUX D'ÉCHECS PAR RAPPORT AUX DERNIÈRES ANNÉES. UN RAPPORT INTERNE PUBLIÉ EN SEPTEMBRE 1987 ET INTITULÉ LES EXAMENS DE SANCTION DES ÉTUDES S'INTERROGEAIT SUR LES RAISONS POSSIBLES DE CES TAUX D'ÉCHECS ET ANALYSAIT LES CARACTÉRISTIQUES ACTUELLES DE LA SANCTION DES ÉTUDES. L'AVENIR CEPENDANT, AVEC L'INTRODUCTION D'UN NOUVEAU RÉGIME DE SANCTION COMPRENANT DES EXIGENCES SUPPLÉMENTAIRES, DEMEURE PROBLÉMATIQUE.

QUELS SERONT LES EFFETS DE CES NOUVELLES EXIGENCES SUR LE NOMBRE DE DIPLÔMÉS EN 1992?

QUELS MÉCANISMES DEVONS-NOUS PRÉVOIR POUR GARANTIR EN 1992 UN NOMBRE DE DIPLÔMÉS ÉQUIVALENT À CELUI D'AUJOURD'HUI?

POUR ÉVALUER L'IMPACT DE L'APPLICATION DES EXIGENCES DE SANCTION DU NOUVEAU RÉGIME, NOUS APPLIQUERONS, EN NOVEMBRE 1988, À LA COHORTE D'ÉLÈVES DE JUIN 1988, LES EXIGENCES DU NOUVEAU RÉGIME. CECI NOUS PERMETTRA D'ESTIMER SUR LE NOMBRE DE DIPLÔMÉS QUE LE QUÉBEC POURRAIT PRODUIRE EN APPLIQUANT CES NORMES.

NOUS AURONS SÛREMENT L'OCCASION DE REDISCUTER AVEC LES ORGANISMES SCOLAIRES DES RÉSULTATS DE CETTE ÉTUDE. C'EST POUR NOUS UN PROBLÈME POTENTIEL D'UNE TRÈS GRANDE IMPORTANCE.

JE N'AI PAS ABORDÉ AVEC VOUS LE DOMAINE DES ÉPREUVES UNIQUES ET CE POUR DEUX RAISONS PRINCIPALES. PREMIÈREMENT LE DÉVELOPPEMENT DES ÉPREUVES UNIQUES EST MAINTENANT CONFIÉ À LA DIRECTION DU DÉVELOPPEMENT EN ÉVALUATION ET C'EST CELLE-CI QUI, SUR CE SUJET, EST LE PRINCIPAL INTERLOCUTEUR. DEUXIÈMEMENT LES ORIENTATIONS CONCERNANT LES ÉPREUVES UNIQUES SONT ASSEZ BIEN CONNUES:

- CES ÉPREUVES SERONT GÉNÉRALEMENT MIXTES, FAITES EN PARTIE D'ITEMS À RÉPONSE CHOISIE, CORRIGÉES MÉCANIQUEMENT PAR LE MINISTÈRE, ET EN PARTIE D'ITEMS À RÉPONSE CONSTRUITE, CORRIGÉES PAR LES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE CHAQUE COMMISSION SCOLAIRE.

- CES ÉPREUVES SERONT MISES À L'ESSAI AUPRÈS D'UN ÉCHANTILLON LIMITÉ ET CE, EN VUE DE REPÉRER LES ANOMALIES DE L'ÉPREUVE ET D'EN VALIDER LE DEGRÉ DE DIFFICULTÉ.

RAPPELONS QUE LES RÉSULTATS CONTINUERONT D'ÊTRE EXPRIMÉS EN POURCENTAGE SELON UNE APPROCHE NORMATIVE.

JE NE VOUS AI PAS PARLÉ NON PLUS DES CONTRÔLES QUE NOUS ENVISAGEONS EFFECTUER DANS LES PROCHAINES ANNÉES EN REGARD DE L'APPLICATION DES ARTICLES DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE RELATIFS À LA SANCTION DES ÉTUDES. CITONS, À TITRE D'EXEMPLE, LE RESPECT DU CALENDRIER DES ÉPREUVES. CE DOSSIER EST ACTUELLEMENT EN RÉDACTION ET CHEMINERA RAPIDEMENT PENDANT LES PROCHAINS MOIS. LE MILIEU SCOLAIRE SERA INFORMÉ PENDANT L'ANNÉE SCOLAIRE 1988-1989, SUR LES MESURES ENVISAGÉES À COURT TERME SUR CE SUJET.

QUANT À L'ARRIMAGE JEUNE-ADULTE, CE DOSSIER SEMBLE ÊTRE SUR LE POINT DE SE FINALISER. DÉJÀ, LES EXIGENCES D'ENTRÉE AUX DIVERSES FILIÈRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE MÊME QUE LES EXIGENCES DE SORTIE ONT ÉTÉ HARMONISÉES. QUANT AUX EXIGENCES DE SANCTION EN FORMATION GÉNÉRALE CELLES-CI DEVRAIENT ÊTRE HARMONISÉES EN 1991-1992 AU MOMENT DE LA DÉLIVRANCE DU DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES DES ÉLÈVES SOUMIS POUR LA PREMIÈRE FOIS AU NOUVEAU RÉGIME DE SANCTION.

CONCLUSION

CE SURVOL DE NOS ORIENTATIONS PERMET DE MIEUX SAISIR LE DÉFI QUE LA SANCTION DES ÉTUDES DEVRA RELEVER DANS LES ANNÉES 1990.

BIEN SÛR, SON MANDAT DE SANCTIONNER LES ACQUIS SCOLAIRES OU EXTRA-SCOLAIRES DES ÉLÈVES PAR LA DÉLIVRANCE DES DIPLÔMES ET CERTIFICATS D'ÉTUDES DEMEURERA. ON ASSISTERA CEPENDANT À SON RETRAIT GRADUEL DE L'ÉLABORATION DES ÉPREUVES POUR LE VOIR DAVANTAGE S'AXER SUR LA DIFFUSION DE L'INFORMATION ET SUR LE CONTRÔLE DES ARTICLES DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE RELATIFS À LA SANCTION DES ÉTUDES. ON ASSISTERA PEUT-ÊTRE ÉGALEMENT, DANS LA MESURE OÙ LA CHOSE SERA POSSIBLE AU PLAN PRATIQUE, À L'APPLICATION D'UNE APPROCHE DIFFÉRENTE EN REGARD DE LA SANCTION.

CETTE DIFFUSION PLUS LARGE DE L'INFORMATION, CES CONTRÔLES PLUS SERRÉS DE L'APPLICATION DU RÈGLEMENT ET, ÉVENTUELLEMENT, L'APPLICATION DE L'APPROCHE CRITÉRIÉE ONT ESSENTIELLEMENT POUR OBJECTIF DE MIEUX GARANTIR À LA POPULATION LA QUALITÉ DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.

CE SYSTÈME A PERMIS (DEPUIS 1933) ET PERMET ENCORE DE GARANTIR LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES RÉALISÉS PAR LES ÉLÈVES. CE SYSTÈME A BIEN SÛR ÉVOLUÉ AU COURS DES ANS ET PERDU DE SON AMPLEUR MAIS IL CONSTITUE ENCORE LE MEILLEUR MOYEN QU'ON AIT TROUVÉ POUR INFORMER ADÉQUATEMENT LA SOCIÉTÉ DES ACQUIS DE FORMATION DES ÉLÈVES.

MESURE ET EVALUATION

DE LA CONCORDANCE DE L'ARTICLE #47 DU REGIME PEDAGOGIQUE ET DE CERTAINS ASPECTS DU POINT 4.1.2.3 DE L'INSTRUCTION AE-10-86-01

Document de réflexion

Comité de travail, Région Laval-Laurentides-Lanaudière 6 mai 1986

MEMBRES DU COMITE DE TRAVAIL
"REGION LAVAL-LAURENTIDES-LANAUDIERE"

Marcel Bédard, Commission scolaire de La Gardeur

Odette Filion, Commission scolaire des Manoirs

Gilles Gamache, Commission scolaire Les Ecores

Martine Gohier, Commission scolaire du Long-Sault

Pierre Lafleur, Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes

Pierre Marquès, Commission scolaire Des Mille-Iles

Claude Pontbriand, Commission scolaire Chomedey de Laval

Claude Turcotte, Commission scolaire Saint-Jérôme

Louise Bussières Gagné, Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière

Louise Laurence Dion, Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière

Observatrices et observateurs invités

Elaine Freeland, Direction régionale de Laval-Laurentides-Lanaudière

Réjean Auger, Direction de l'évaluation pédagogique

Marie-Thérèse Boisvert, Commission des écoles catholiques de Montréal

Remerciement spécial à

Monsieur Claude Turcotte, pour la rédaction de ce document

Madame Andrée Guillemette, pour la dactylographie du même document

NOTE AU LECTEUR

Le genre masculin d'une personne est utilisé dans ce document pour désigner un groupe de personnes plutôt qu'une personne et il prend alors une valeur de neutre.

TABLE DES MATIERES

		Pages
INTRODUCTION		**VII**
1.	**ORIENTATIONS DU GOUVERNEMENT DU QUEBEC**	1
2.	**PARAMETRES DU MODELE DE SANCTION DES ETUDES**	5
2.1	PROGRAMMES D'ETUDES AU SECONDAIRE	7
2.1.1	ASSISES CONCEPTUELLES EN EDUCATION	7
2.1.2	ASSISES CONCEPTUELLES DES PROGRAMMES	12
2.1.3	CONTENU ET STRUCTURE DES PROGRAMMES D'ETUDES	14
2.1.4	SOMMAIRE	21
2.2	POLITIQUE GENERALE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE	24
2.2.1	FONDEMENTS AXIOLOGIQUES	24
2.2.2	ORIENTATIONS DU MINISTERE DE L'EDUCATION	27
2.2.2.1	FORMATION DES PERSONNELS	27
2.2.2.2	PRATIQUES EVALUATIVES LOCALES	28
2.2.2.3	SUPPORT AU MILIEU	28
2.2.3	BUTS DE L'EVALUATION PEDAGOGIQUE	29
2.2.4	CONCEPTION DU MINISTERE DE L'EDUCATION A PROPOS DE L'EVALUATION	29
2.2.5	ROLES DES DIVERS AGENTS D'EDUCATION	32
2.2.6	SOMMAIRE	33
2.3	REGIME PEDAGOGIQUE DU SECONDAIRE: ROLE SOCIAL	35
2.3.1	HISTORIQUE	35
2.3.2	ROLE PREPONDERANT DE LA SANCTION DES ETUDES	37
2.3.3	SANCTION DES ETUDES EN TANT QUE CHOIX DE SOCIETE	37
2.3.4	FIABILITE DE LA SANCTION DES ETUDES	38
2.3.5	SANCTION DES ETUDES ET INSTANCES SANCTIONNELLES	39
2.3.6	SOMMAIRE	40
2.4	RESUME DU CHAPITRE 2	42

	Pages
3. PROBLEMATIQUE	**47**
3.1 SANCTION DES ETUDES	48
3.1.1 OBJETS DE SANCTION DES ETUDES	48
3.1.2 DISPOSITIONS PARTICULIERES DU REGIME PEDAGOGIQUE	50
3.1.3 CONVERSION ET MODERATION	51
3.1.4 MODALITES D'ATTRIBUTION DES CREDITS	52
3.2 L'INSTRUCTION AE-10-86-01	55
3.3 ELEMENTS CONTRADICTOIRES	56
3.4 RESUME DU CHAPITRE 3	61
4. CARACTERISTIQUES DU MODELE ATTENDU POUR LA SANCTION DES ETUDES	**64**
4.1 CONSIDERATIONS D'ORDRE DEONTOLOGIQUE	66
4.2 CONSIDERATIONS D'ORDRE RATIONNEL	68
4.2.1 RESPECT DES PROGRAMMES D'ETUDES	69
4.2.2 RESPECT DE LA POLITIQUE GENERALE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE	71
4.3 CONSIDERATIONS D'ORDRE SOCIAL	74
4.4 RESUME DU CHAPITRE 4	75
5. MODELE DE SANCTION DES ETUDES SECONDAIRES	**78**
5.1 ASSOMPTIONS	79
5.2 MODELE	81
5.3 IMPLICATIONS	82
5.4 RESUME DU CHAPITRE 5	84
CONCLUSION, RECOMMANDATIONS	**86**

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Aborder les apprentissages scolaires et leur évaluation à l'insu des orientations du système d'éducation au Québec ressemblerait à un édifice dont les fondations n'existeraient pas. Parvenir à situer les apprentissages devrait permettre par la même occasion de situer l'évaluation, d'en établir son champ d'application, d'en fixer les limites et les buts pour lesquels on la pratiquera.

Déjà le Rapport Parent avait énoncé bon nombre de recommandations devant réorienter le système d'éducation au Québec. Il permit même d'amorcer certaines réformes scolaires. A tort ou à raison, on le taxe de répondre peu aux véritables besoins de la population et de s'être actualisé sans la présence des principaux intéressés, dont les parents, les enseignants, les administrateurs et les élèves eux-mêmes.

Pour pallier à de tels reproches, le gouvernement du Québec entreprit en 1977 de faire la relance du système scolaire pour favoriser alors une qualité accrue de l'enseignement. Cette relance fut mise en marche avec la contribution de divers groupes de personnes intéressées et donna lieu en 1979 à la parution de L'Ecole québécoise. Ce document vient attester des orientations à prôner dans le système d'éducation.

En fait, L'Ecole québécoise s'appuie "sur une conception humaniste de la personne, de l'apprentissage et de la relation entre l'enseignant et l'élève" (1). Et c'est dans cet esprit, résultat d'un choix démocratique, qu'elle tentera par la suite de situer le développement de l'élève. C'est autour de L'Ecole québécoise que se grefferont alors les nouveaux programmes d'études, la Politique générale d'évaluation pédagogique et les régimes pédagogiques.

Incidemment, l'évaluation des apprentissages de l'élève va devoir s'intégrer dans cette large mosaïque pour prendre à certains moments des aspects d'application bien singuliers, selon qu'il s'agit d'apprentissage en voie de réalisation dans un contexte mélioratif ou d'apprentissage réalisé en phase terminale. Tendre vers des pratiques aussi distinctives en évaluation supposera avoir une connaissance de la nature et de la structure des nouveaux programmes d'études, du contenu de la politique générale d'évaluation pédagogique et des régimes pédagogiques, surtout au secondaire en raison du sujet en cause. Ces trois réalités vont constituer les principaux paramètres à considérer si on veut arriver à déterminer la concordance ou non entre l'article #47 du régime pédagogique au secondaire (2) et certaines modalités de l'instruction AE-10-86-01 au point 4.1.2.3(3).

---

(1) Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale. L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études, #16-0000-08, p.3

(2) Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, P.G.P.P. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, #16-0062-01, art. 47, p.51.

(3) Ministère de l'Education, Direction de l'évaluation pédagogique, Instruction AE-10-86-01, Renseignement sur l'évaluation..., point 4.1.2.3.

Une fois ces éléments identifiés et compris tant dans leur contenu que dans leur structure, il sera possible d'établir la problématique amenée par la coexistence de règles contradictoires dans la pratique de la sanction des études. Il sera par la suite nécessaire de faire ressortir certaines spécificités des trois réalités à respecter en vue d'éventuelles propositions de solutions au problème. La démarche suivie dans cet ouvrage va se limiter à ces étapes.

1. ORIENTATIONS EDUCATIVES DU GOUVERNEMENT DU QUEBEC

1. ORIENTATIONS EDUCATIVES DU GOUVERNEMENT DU QUEBEC

Annonce de plan d'action

Le gouvernement du Québec, par l'entremise du ministère de l'Education, s'est donné en 1979 un projet d'éducation (cf L'Ecole québécoise) dans lequel il revise les finalités de l'éducation et spécifie les objectifs à poursuivre. Pour atteindre ces objectifs, il se trace un plan d'action et identifie des outils nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Moyens pédagogiques et organisationnels retenus

Parmi les thèmes majeurs annoncés par le Gouvernement, on peut relever un certain nombre de moyens d'ordre pédagogique et organisationnel qui ont des conséquences sur le développement des apprentissages de l'élève et plus spécialement sur la sanction des études. Ces moyens, devenus en quelque sorte des priorités à réaliser, consistent principalement en des programmes d'études plus détaillés, en une politique de sanction des études de l'élève et en des régimes pédagogiques primaire et secondaire.

Contenu des programmes d'études

Le ministère de l'Education a donc résolu de réviser les programmes d'études ou d'en élaborer de nouveaux selon les besoins. Ces programmes doivent préciser les objectifs de formation et les apprentissages que l'élève devrait atteindre et faire aux différentes étapes de son développement, qu'il s'agisse de

connaissances, d'habiletés, de concepts ou de techniques[1]. De plus, ces programmes doivent clairement spécifier les classes de l'ordre d'enseignement concerné.

Source de la politique générale d'évaluation pédagogique

Quant à la politique générale d'évaluation pédagogique parue en 1981, elle reprend les principaux éléments de la sanction des études de l'élève annoncée dans L'École québécoise. Par la même occasion, elle annonce certaines modifications aux régimes pédagogiques.

Objet des orientations du Ministère

Les programmes d'études du Ministère de même que sa politique générale d'évaluation pédagogique et ses régimes pédagogiques deviennent dès lors des priorités auxquelles il donne suite. En fait, ces trois réalités traduisent, en grande partie, l'essentiel de ses orientations, si on considère qu'elles touchent à l'objet proprement dit des apprentissages que l'élève aurait à faire et aux modalités se rapportant à leur qualité et à leur reconnaissance.

---

(1) Gouvernement du Québec, O.G.D.P., Direction des programmes, Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, avril 1980, p. 14

Paramètres du régime pédagogique et de l'Instruction AE-10-86-01 au point 4.1.2.3

Ces mêmes réalités ou paramètres se retrouvent au centre de ce qui a fait l'objet de ce document, à savoir la concordance de l'article #47 du régime pédagogique et de certains aspects du point 4.1.2.3 de l'instruction AE-10-86-01. Il s'avère par conséquent important de cerner les caractéristiques de ces réalités, plus spécialement les conséquences que les deux premières peuvent avoir sur la troisième et comment toutes trois répondent aux orientations éducatives du gouvernement du Québec, c'est-à-dire aux finalités et aux objectifs de l'éducation scolaire. Dès lors, il devient possible de dégager l'axe d'orientation commune à ces réalités. Ces mêmes caractéristiques devraient être déterminantes dans l'orientation du modèle de sanction des études du ministère de l'Education.

2. PARAMETRES DU MODELE DE SANCTION DES ETUDES

2. PARAMETRES DU MODELE DE SANCTION DES ETUDES

Principaux paramètres de la sanction des études

Ce chapitre sera consacré à l'étude des paramètres qui sont à la base du modèle de sanction des études au secondaire, soit les programmes d'études, la politique générale d'évaluation pédagogique du ministère de l'Education et le régime pédagogique du secondaire.

Particularité de chacun des paramètres

La partie traitant des programmes d'études portera sur les assises conceptuelles en éducation, sur les assises conceptuelles des programmes, de même que sur leur contenu et leur structure. La partie se rapportant à la politique générale d'évaluation pédagogique portera sur des fondements axiologiques et sur des modalités d'application. La troisième partie se limitera à la sanction des études dans le régime pédagogique du secondaire, plus particulièrement sur son rôle social. En résumé, on tentera de dégager l'axe principal sur lequel viennent se greffer ces trois paramètres.

Dans ce chapitre, il s'agira de faire ressortir certains constats liés aux paramètres en question plutôt que de les discuter.

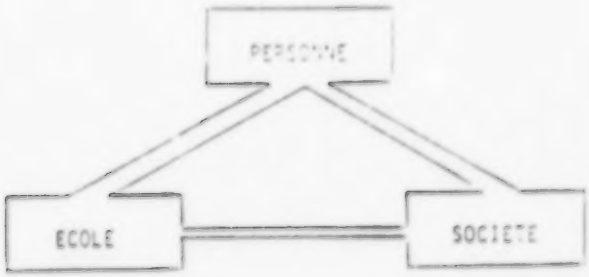
2.1 PROGRAMMES D'ETUDES AU SECONDAIRE

Il serait difficile d'aborder les programmes d'études sans d'abord en situer leur contexte éducationnel et sans en montrer formellement leur structure et la nature de leur contenu. Ces informations vont s'avérer essentielles dans la reconnaissance des études, puisqu'elles viennent décrire l'objet lui-même.

2.1.1 ASSISES CONCEPTUELLES EN EDUCATION

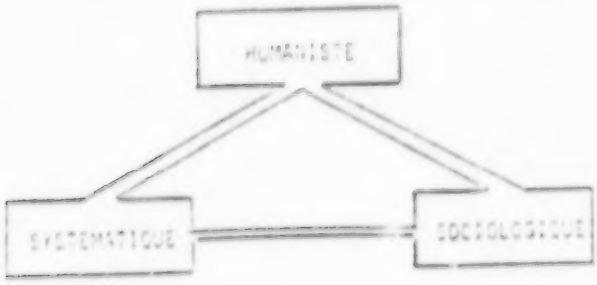
Bases des orientations en éducation

On peut affirmer en éducation que toutes les orientations, à quelque niveau que ce soit (axiologique, curriculaire ou organisationnel), se basent sur la priorisation de l'une ou l'autre des entités suivantes: personne, école, société.



Modèles en éducation

Dépendamment de ce qui sera privilégié, on y retrouvera un modèle éducationnel correspondant, soit humaniste, systématique, sociologique.



Chacun des modèles éducationnels influence et détermine les modèles pédagogiques [1] utilisés dans l'école.

Caractéristiques pédagogiques du modèle humaniste

Au modèle centré sur la personne soit le modèle humaniste, correspondent des pédagogies focalisées sur la prise en charge de l'éducation par le sujet, sur ses besoins individuels.

---

(1) Joyce et Weil en reconnaissent une centaine dans leur livre Model of teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1972.

Caractéristiques pédagogiques du modèle systématique

Au modèle centré sur l'école soit le modèle systématique, correspondent des pédagogies dont l'axe fondamental est l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Caractéristiques pédagogiques du modèle sociologique

Au modèle centré sur la société soit le modèle sociologique ou sociocentrique, correspondent des pédagogies qui veulent analyser, modifier ou accentuer les liens entre l'école et la société[2].

Suite à ces données théoriques, l'orientation curriculaire prônée par le conseil supérieur de l'Education et par le ministère de l'Education n'a pas toujours été dans la même ligne de pensée.

Orientation curriculaire du Conseil supérieur de l'Education

A cet effet, le Conseil supérieur de l'Education dans son rapport annuel intitulé "L'ACTIVITE EDUCATIVE" énonçait en 1969-70 ce qui suit.

---

(2) Bertrand, Yves. Les modèles éducationnels, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979, 72 pages.

"L'étudiant n'a pas à participer à son éducation, il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant; il ne peut que participer par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant" (p.37).

Sens de l'école dans l'Ecole québécoise

En 1979, dans l'Ecole québécoise, Enoncé de politique et Plan d'action, le Ministère donne une définition plus particulière de l'école:

"L'école prolonge la famille comme lieu d'enseignement et d'instruction où l'on apprend, comme lieu d'éducation à devenir une personne autonome, et comme lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être citoyen responsable" (p.26).

Cadre d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques

En 1980, le Ministère révise son cadre d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques sous l'égide des orientations définies dans l'Ecole québécoise. Aucune

conception pédagogique ne doit y avoir de véritable exclusivité. Dans ce cadre d'élaboration (1) n'existe aucune information explicite sur la nature du ou des modèles éducationnels retenus. Ce n'est qu'à travers les principes de base et les contenus des programmes qu'il sera possible d'identifier certains de leurs aspects.

---

(1) Gouvernement du Québec, D.G.D.P., Direction des programmes, cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, avril 1980.

2.1.2 ASSISES CONCEPTUELLES DES PROGRAMMES

Orientations humanistes

En 1984, dans L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes, le Ministère énonce ce qui suit.

"Les programmes d'études et les guides pédagogiques publiés par le ministère de l'Education proposent des orientations pédagogiques qui s'appuient sur une conception humaniste de la personne, de l'apprentissage et de la relation entre l'enseignant et l'élève".(p.3)

Contenu systématique et/ou sociologique

Les programmes d'études prédéterminent et spécifient dans les faits un certain savoir, de même que certaines habiletés sous forme d'objectifs ou de manifestations. En même temps qu'on s'appuie sur un modèle humaniste en éducation, on prend en remorque les modèles systématique et sociologique. Par conséquent, il y a lieu d'envisager la coexistence de modèles différents ou de modèles mixtes.

Amalgame de modèles éducationnels

Il semble que les modèles éducationnels ne peuvent être considérés isolément. Concrètement, les

programmes renvoient à une sorte d'amalgame de modèles différents. Prendre option de façon exclusive pour un modèle serait sans doute renier une partie de la réalité.

Programmes d'études: réponse aux attentes de la société

Les programmes d'études sont dans leur ensemble le reflet de ce que la société espère d'un système d'éducation (base axiologique) comme le nôtre. Ils entendent tenir compte, d'une certaine manière, du développement ou de l'épanouissement de l'élève aux plans social, culturel, affectif, spirituel et religieux ou moral, esthétique, intellectuel et psychomoteur (*) en plus de mettre l'accent sur le développement de ses connaissances et, en général, de ses compétences (sous-entendues aux termes définis par le régime pédagogique du secondaire).

(*) Gouvernement du Québec, D.G.D.P., Direction générale des programmes, Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, avril 1980, p.15.
L'école québécoise, pp.27, 28)

2.1.3 CONTENU ET STRUCTURE DES PROGRAMMES D'ETUDES

Certaines conditions auxquelles répondent les programmes d'études

Les nouveaux programmes d'études épousent comme principe de base l'option développement intégral de l'élève et par conséquent une certaine orientation humaniste. Ils tentent de répondre le mieux possible aux besoins et aux aspirations de la collectivité québécoise et de contribuer au développement du projet éducatif de l'école. De plus, ils favorisent de façon générale une forme d'approche pédagogique inductive. Il s'agit en fait de placer l'élève devant des situations réelles ou simulées qui le touchent de très près avant de s'en dégager graduellement. Ces mêmes programmes insistent sur le fait que l'élève doit utiliser les notions déjà assimilées dans l'exécution de tâches ou dans la réalisation de productions (v.g. production écrite en français, langue maternelle).

Spécificité des contenus

Les contenus des nouveaux programmes d'études sont définis généralement en objectifs généraux, terminaux et intermédiaires. Dans le cas du français, langue maternelle, des manifestations se

substituent aux objectifs intermédiaires. Ces mêmes objectifs peuvent se regrouper sous forme modulaire, ou par domaine, ou par thème. Ils prédéterminent des apprentissages * où le savoir et le savoir-faire sont principalement mis en évidence. Ils répondent d'une certaine manière aux modèles systématique et/ou sociologique en éducation.

Structure des contenus

La façon dont sont présentés les objectifs et les principes qu'ils entendent devoir respecter laissent supposer, surtout pour les objectifs terminaux, l'étalement dans le temps, i.e. sur plus d'une étape ou d'une année. Un tel état de fait peut s'expliquer par le respect de la capacité de

---

(*) Plusieurs définitions peuvent être proposées pour cerner le concept "apprentissage". L'interprétation à donner ici réfère à ce qu'entend le ministère de l'Education à travers diverses publications. Lorsque ce dernier fait usage de ce terme dans la description des contenus de ses programmes d'études, il l'associe à des objets bien particuliers, à savoir les comportements spécifiques qu'il veut voir susciter chez l'élève selon les diverses notions à acquérir, habiletés ou attitudes à développer. Comme comportements, il les décrit et les fixe en termes d'objectifs terminaux et intermédiaires et parfois en termes de manifestations. Ainsi, à chaque objectif terminal ou intermédiaire correspondrait un apprentissage équivalent. Quant à la qualité d'apprentissage, il faudrait distinguer cette expression d'apprentissage de qualité. Un apprentissage de qualité serait celui qu'on pourrait considérer au moins satisfaisant et/ou suffisant (en fonction de critères spécifiques) par opposition à l'expression qualité d'apprentissage, i.e. la limite ou le niveau atteint par l'élève dans cet apprentissage.

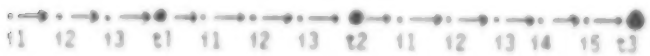
l'élève ou encore par l'interférence de certains objectifs dans l'émergence d'un apprentissage donné. Il peut aussi s'expliquer par l'aspect évolutif de certains apprentissages (v.g. le programme d'anglais, langue seconde, au secondaire) ou encore par leur aspect arborisé, hiérarchisé, linéaire, spiralé.

Figure #1. - Diversité structurelle des programmes.

Groupes d'objectifs de forme arborisée

Objectifs généraux
Objectifs terminaux
Objectifs intermédiaires

Groupe d'objectifs intermédiaires (i) et terminaux (t) de forme hiérarchique.



Groupe d'objectifs intermédiaires (i) et terminaux (t) de forme spiralée

objectif intermédiaire → •
objectif terminal → ●

De cette manière, l'accent est mis sur des acquisitions progressives (concomitantes ou non, hiérarchisées ou non) et séquentielles, i.e. des apprentissages dont l'émergence se réalise graduellement, gagnant ainsi en qualité.

Etalement, sur plus d'une étape, de certaines portions de contenu de programmes

Voici à titre d'exemple de cet étalement un extrait du programme de mathématique au 1er cycle du secondaire. Pour tous les objectifs intermédiaires énoncés dans cet extrait, le programme précise le terminal auquel ils se greffent et la classe qui les concerne.

PROGRAMME DE MATHEMATIQUE, SECONDAIRE, 1er CYCLE
LA GEOMETRIE

	CLASSE
5. HABITUER l'élève à l'application des notions, des relations ou des propriétés géométriques.	
5.1 REPRODUIRE une figure plane à l'aide de transformations géométriques.	
5.1.1 TRACER l'image d'une figure par une translation, une rotation ou une réflexion.	I
5.1.2 TRACER l'image agrandie ou réduite d'une figure.	I
5.1.3 TRACER l'image d'une figure en agissant sur ses coordonnées.	II
5.1.4 TRACER l'image d'une figure par une suite de translations, rotations ou réflexions.	II

Par ailleurs, certains programmes comme celui de français, langue maternelle au secondaire, présentent des contenus qui s'étendent sur une année scolaire, alors que le programme d'anglais, langue seconde, au 1er cycle du secondaire, présente un contenu évolutif de forme spiralée autant pour une année scolaire que pour le cycle complet.

Structure particulière de certains programmes d'études

Pour certains programmes d'études, l'atteinte d'objectifs peut se faire surtout de façon séquentielle mais non hiérarchisée, parce que les objectifs se présentent sous forme arborisée. Pour d'autres, elle peut se faire de façon séquentielle et hiérarchisée, parce que les objectifs se suivent et s'enchaînent les uns à la suite des autres. Pour quelques-uns, l'atteinte d'objectifs peut se faire par réinvestissement progressif. Dans ce dernier cas, l'apprentissage serait considéré comme un ensemble qui se construit et prend forme graduellement au fur et à mesure que s'ajoute un élément nouveau du programme (voir Figure #1). Les programmes d'études sont tous définis en objectifs. Cependant, ils n'ont pas tous la même structure et certains

s'étalent même sur plus d'une année scolaire.

Exploitation du savoir-être

Des programmes d'études comme ceux en écologie ou en éducation physique vont en outre mettre l'accent sur le savoir-être, i.e. qu'ils vont insister sur le fait de devoir susciter certaines attitudes chez l'élève.

Division particulière du programme de français en objectifs

Certains programmes d'études, tel celui de français, langue maternelle, présentent leur contenu défini en un très petit nombre d'objectifs terminaux. Dans le cas du français, non seulement le nombre d'objectifs est réduit mais il y a absence d'objectifs intermédiaires. Ces derniers sont remplacés par ce que les concepteurs ont convenu d'appeler des manifestations, lesquelles n'apparaissent qu'à titre indicatif.

Le nombre d'objectifs (globaux, généraux, terminaux, intermédiaires) varie considérablement d'un programme à l'autre.

Divergences taxonomiques des contenus de programmes entraînant des types d'instruments de mesure particuliers

Les programmes d'études au secondaire ne font pas tous appel aux mêmes opérations mentales ou cognitives, telles que définies par exemple par Bloom dans sa taxonomie, ni ne recherchent les mêmes savoirs et les mêmes attitudes.

Les programmes d'études dans leur ensemble rejoignent davantage les orientations de L'Ecole québécoise, prises isolément. En fait, chacun permet d'une certaine manière de développer certains aspects de la personne de l'élève, mais dans des taxonomies différentes.

Par conséquent certains programmes vont se prêter davantage, voire même obliger à certains types de questionnement plutôt qu'à d'autres. Qu'on prenne en exemple les quatre programmes suivants au secondaire: anglais (langue seconde), éducation physique, français (langue maternelle) et mathématique. Chacun de ces programmes suppose une taxonomie différente en tout ou en partie. Par conséquent, les instruments de mesure doivent en tenir compte comme ils doivent tenir compte des principes à la base de ces mêmes programmes.

2.1.4 SOMMAIRE

Transcendance de modèles éducationnels mixtes dans les programmes d'études

On ne peut pas dire que le système d'éducation affiche un choix manifeste de modèles éducationnels, même s'il annonce

dans "L'Ecole québécoise" des orientations humanistes. Dans les faits, lorsqu'on examine le contenu des programmes d'études et les principes qu'ils préconisent, on se rend compte qu'il existe un amalgame de modèles qui transcendent à travers l'ensemble, mais avec plus ou moins de présence selon un programme ou l'autre. On retrouve cependant une majeure dans les programmes. Tous prédéterminent un certain savoir en termes de connaissances, d'habiletés (intellectuelles ou techniques) et d'attitudes. Par conséquent, l'accent est mis sur les modèles systématique et sociologique.

Etalement des portions de contenu d'une étape à l'autre et évaluation

D'autre part, la définition des contenus se fait de façon telle qu'il faut supposer l'étalement de portions de contenu sur plus d'une étape, voire même sur plus d'une année. La conséquence de cet étalement suppose des apprentissages partiels, entre temps, et par conséquent des informations aux parents qui seront temporaires puisque tous les critères n'auront pu être réunis au cours d'une même étape. Dans de tels cas, les apprentissages relatifs à certains objectifs peuvent s'améliorer tant

et aussi longtemps que n'est pas arrivée la fin d'une étape ultime prévue dans une planification d'enseignement. Le type d'évaluation à exploiter alors sera surtout l'évaluation formative et par voie de conséquence, il faudra privilégier une approche décrite comme critériée dans l'instruction AE-10-86-01.

Importance des habiletés dans les programmes d'études

Enfin, on peut constater dans les programmes d'études que les habiletés ont plus d'importance en nombre et dans le temps que les connaissances ou éléments notionnels. Ces mêmes connaissances se doivent d'être intégrées dans les habiletés, de telle sorte qu'éventuellement on ne pourra inférer que la mesure des connaissances acquises permet d'apprécier par le fait même la qualité des habiletés. Ceci est dû au fait que non seulement les habiletés occupent une place importante dans les contenus de programme, mais qu'il faut supposer l'étalement des portions de contenu correspondantes sur plus d'une étape, surtout lorsque les habiletés sont complexes ou encore d'un niveau taxonomique élevé.

2.2 POLITIQUE GENERALE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Contenu

La politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère est la résultante des orientations prises au chapitre 8 de L'Ecole québécoise. Elle s'inscrit dans l'esprit de renouveau des programmes d'études et des approches pédagogiques qui y sont rattachées. Dans sa politique, le Ministère réunit un certain nombre de précisions principalement sur les fondements axiologiques de celle-ci, sur ses intentions ou ses orientations en matière d'évaluation, sur les buts qu'il vise en évaluation, sur sa conception de l'évaluation et sur les rôles des divers agents d'éducation.

2.2.1 FONDEMENTS AXIOLOGIQUES

Il s'agit du coeur de toute l'approche en évaluation pédagogique. Le Ministère préconise comme valeurs fondamentales la justice et l'égalité.

Justice et évaluation

Pourquoi justice? Parce qu'évaluer amène à poser un jugement. Et c'est le jugement qui influencera les décisions relatives au cheminement de l'élève dans sa carrière scolaire et entrainera des répercussions sur son avenir. Parler de jugement, c'est aussi parler d'objectivité et par conséquent de critères. Un jugement

qui veut tendre vers un sommet en objectivité va devoir référer à la présence de critères particuliers à l'objet en cause. Lorsqu'il s'agit d'apprentissage, il importe que ces critères soient connus des agents d'éducation, d'autant plus si la responsabilité d'évaluer relève de deux instances décisionnelles ou plus. Ainsi, l'objet d'évaluation sera jugé à partir de mêmes critères et l'interprétation sur laquelle se fondera le jugement sera du même type pour l'une ou l'autre instance ou l'un ou l'autre partenaire comme dans le cas d'un organisme scolaire et du Ministère.

Egalité et évaluation

Pour ce qui est de l'égalité, le Ministère entend par là ne faire aucune distinction de race, de religion ou de sexe, aucune discrimination de quelque nature que ce soit. C'est le même traitement pour tous et chacun des élèves à l'école. Aucun parti pris. Concrètement, l'égalité aura comme conséquence pour des partenaires, tels les organismes scolaires et le Ministère, de traiter les résultats des élèves de telle sorte qu'indépendamment des approches interprétatives adoptées, le jugement soit équitable pour tous et chacun.

Droits de l'enfant et des parents à l'information

Parallèlement à ces deux valeurs, la politique reconnaît deux droits essentiels dans l'activité éducative: le droit de l'enfant à l'éducation et le droit des parents à l'information.

Le droit de l'enfant à l'éducation oriente l'école vers une diversification de ses ressources pour permettre à l'élève de suivre "un itinéraire personnel, utile à sa croissance" (1). Ainsi, l'évaluation pédagogique devra être centrée sur l'enfant.

Le droit des parents à l'information oblige l'école à les informer sur le cheminement de leur enfant. L'évaluation pédagogique devra contribuer à l'amélioration et à la rationalisation des décisions relatives au cheminement de l'élève et en rendre compte à ses parents.

Evaluation versus enseignement et apprentissage

Face à ces considérations fondamentales la politique d'évaluation affiche comme principe directeur que l'évaluation est partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce principe va donner le ton à l'approche globale du Ministère en évaluation, i.e.

---

(1) Gouvernement du Québec, MEQ, L'Ecole québécoise, Enoncé de politique et plan d'action, 1979, pages 16 à 20.

à ses orientations, à ses buts, à sa conception de l'évaluation et aux rôles des agents d'éducation.

2.2.2 ORIENTATIONS DU MINISTERE

Personnels visés et pratiques évaluatives

Les orientations du Ministère en évaluation vont concerner principalement les personnels scolaires, les pratiques évaluatives locales et le support au milieu. Elles précisent la nature de ses interventions pour chacune de ces considérations.

2.2.2.1 FORMATION DES PERSONNELS

Concepts en évaluation et agent de formation

Devant un constat d'insuffisance de formation en évaluation des divers personnels du milieu scolaire, le Ministère entend réviser et compléter ses guides docimologiques, produire des documents audio-visuels et un fichier de documentation. De plus, il se propose d'offrir aux organismes scolaires, par ses instances régionales, les services d'agent de formation en évaluation pédagogique.

2.2.2.2 PRATIQUES EVALUATIVES LOCALES

Valeur incitative de la politique d'évaluation du Ministère

Les milieux scolaires affichent des pratiques évaluatives fort diversifiées. Par sa politique, le Ministère invite les milieux scolaires à se doter d'une politique locale. Cette politique devra s'inspirer très largement de celle du Ministère et en respecter les fondements axiologiques.

2.2.2.3 SUPPORT AU MILIEU

Guides d'évaluation en classe, banque d'instruments de mesure et bilan fonctionnel

Dans sa fonction de soutien, le Ministère se propose d'offrir aux milieux scolaires des modèles d'instruments de mesure utiles à des fins d'évaluation formative. Les guides d'évaluation en classe (GEC) constituent en partie une réponse à ce besoin qui avait été préalablement identifié. Il compte également développer une banque de questions et d'instruments de mesure (BIM) principalement dans le cadre de l'évaluation sommative. Pour les élèves en difficulté d'apprentissage, il publie le bilan fonctionnel en version primaire et en version secondaire.

2.2.3 BUTS DE L'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Amélioration des décisions pédagogiques, information à l'élève et aux parents, qualité de l'apprentissage

Dans sa politique d'évaluation, le Ministère entend permettre:

- d'améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de l'élève;
- d'informer les parents;
- de fournir à l'élève des renseignements exigés par d'autres instances;
- de juger de la qualité de l'apprentissage.

C'est autour de ces buts que vient s'articuler l'évaluation. Ils déterminent en grande partie le contenu des régimes pédagogiques. Ils sont constamment, quoique de façon non formelle, à la base des diverses instructions du Ministère, en évaluation.

2.2.4 CONCEPTION DU MINISTERE A PROPOS DE L'EVALUATION

Processus évaluatif, mesure, jugement décision

L'évaluation est abordée par le Ministère en tant que démarche ou processus constitué principalement de mesure, de jugement et de décision. Les buts que se propose d'atteindre le Ministère amènent les considérations suivantes, à

savoir que les décisions prises au terme du processus évaluatif seront de deux ordres: pédagogique, lorsqu'il s'agira d'améliorer l'apprentissage ou l'enseignement, et administratif, lorsqu'il s'agira de l'orientation future de l'élève. De ces deux ordres de décision, se dégagent deux types d'évaluation: formatif et sommatif.

Types d'évaluation: formatif, sommatif

L'évaluation formative se fait pendant l'apprentissage et renseigne l'enseignant et l'élève sur la démarche d'apprentissage et sur le progrès de ce dernier. L'évaluation sommative se situe à la fin de séquences d'apprentissages et renseigne sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs surtout terminaux. Ces distinctions sont importantes et vont se traduire différemment selon qu'il s'agit d'un programme ou l'autre, particulièrement en évaluation formative. En effet, les programmes n'ont pas tous la même structure. Certains programmes comme celui de mécanique en enseignement professionnel n'ont pas d'objectifs intermédiaires. Pour le français, des listes de manifestations se substituent aux objectifs intermédiaires. L'aspect évolutif du programme d'anglais devra, en évaluation formative, être traité différemment de l'aspect parfois arborisé ou parfois hiérarchisé du programme de mathématique, même si tous deux sont par cycle.

Interprétation critériée et Interprétation normative

Selon les situations, les résultats obtenus à l'étape mesure peuvent être interprétés de manière différente: soit par l'approche critériée, soit par l'approche normative. On pratiquera une interprétation dite critériée, lorsqu'on va confronter le produit d'une tâche ou d'un groupe de tâches en fonction des critères censés s'y retrouver. Ces critères peuvent être qualitatifs ou quantitatifs et ils confèrent certains attributs considérés comme essentiels soit à un produit attendu d'une tâche donnée ou d'un groupe de tâches données, soit à un apprentissage donné ou à un groupe d'apprentissages donnés, soit à l'atteinte d'un objectif donné ou d'un groupe d'objectifs donnés, soit à la maîtrise d'une partie de matière ou de la matière dans son ensemble. Ainsi dans un programme d'études, les interprétations critériées traiteront l'information ou les résultats en fonction du contenu pour déclarer, par exemple, si un apprentissage donné ou un groupe d'apprentissages donnés est satisfaisant et/ou suffisant.

L'interprétation normative a comme considération principale la norme. Ce n'est pas le contenu qui est retenu pour établir des comparaisons. L'information ou les résultats concernant les apprentissages d'un élève seraient

traités, par exemple, en fonction de la moyenne de son groupe. Ce type d'interprétation est actuellement exploité en évaluation sommative.

2.2.5 ROLES DES DIVERS AGENTS D'EDUCATION

Rôles de l'enseignant

L'évaluation en tant que processus formatif ou sommatif relève d'agents différents en éducation. C'est ainsi que l'enseignant va jouer un rôle prépondérant en classe dans l'exploitation de l'évaluation, surtout quand il s'agit de l'évaluation formative pour aider l'élève à améliorer son apprentissage et l'enseignant, son enseignement.

Rôles du Ministère

Dans la reconnaissance des études au secondaire, le ministre de l'Education aura pour sa part le rôle, non seulement de sanctionner les études, mais encore d'aider les agents d'éducation et de vérifier la qualité des apprentissages.

Rôles de l'école et de la commission scolaire

Quant au rôle de l'école, il appartient à l'organisme scolaire d'en déterminer les limites. La commission scolaire aura par contre le rôle de se doter d'une politique en évaluation, de vérifier la qualité des apprentissages et de collaborer aux activités du Ministère dans l'évaluation des programmes d'études et dans la sanction des études secondaires.

Les responsabilités en évaluation se partagent entre les divers agents d'éducation, à commencer par l'enseignant jusqu'au Ministère, selon les rôles qu'ils ont à jouer et selon les décisions qu'ils ont à prendre.

2.2.6 SOMMAIRE

Sources axiologiques

La politique générale d'évaluation pédagogique du ministère de l'Education s'est inspirée des orientations de L'Ecole québécoise qui a placé l'éducation au Québec sur la base de la Déclaration universelle des droits de l'homme, de la Charte des droits et libertés de la personne et de la Déclaration des droits de l'enfant. Si la politique trouve sa raison d'être dans le respect des droits de l'enfant, c'est qu'elle met principalement l'accent sur la justice et l'égalité lorsque doit se pratiquer l'évaluation des apprentissages de l'enfant.

Intentions du Ministère en matière d'évaluation

Dans sa politique d'évaluation, le Ministère a voulu promouvoir une évaluation au service de l'élève. C'était aussi une occasion de préciser ses intentions en matière d'évaluation, particulièrement lorsqu'il entend favoriser une information claire et efficace pour l'enfant et pour les parents. Conséquemment, il allait déterminer les rôles des intervenants au chapitre de l'évaluation.

Concertation provinciale et locale

Comme il existe, entre les organismes scolaires, passablement de divergences au plan conceptuel et au plan de l'application de l'évaluation, la politique d'évaluation peut dès lors être considérée comme un moyen d'engager plus de concertation en évaluation pédagogique de la part des divers intervenants. Enfin, la politique générale d'évaluation pédagogique peut servir de modèle aux organismes qui visent à se doter d'une politique locale. Déjà de vouloir créer de la concertation au niveau provincial peut enclencher une même volonté au niveau local pour les multiples organismes scolaires de la Province.

Apprentissages: amélioration et reconnaissance

Pour demeurer juste, l'évaluation doit principalement tenir compte d'une part de l'amélioration des apprentissages et d'autre part de la reconnaissance des apprentissages. Partant de ces prémisses, l'évaluation se dédouble principalement en deux formes, l'une formative et l'autre sommative; la première, pour répondre à l'amélioration des apprentissages et la seconde, pour répondre à la reconnaissance des apprentissages. Dans ses applications, l'évaluation pour être cohérente doit tenir compte de cette dualité.

2.3 REGIME PEDAGOGIQUE AU SECONDAIRE: ROLE SOCIAL

Contenu

Une fois définie la politique du Ministère concernant l'évaluation pédagogique, le régime pédagogique vient la compléter, lorsqu'il énonce des règles de fonctionnement du système d'éducation. Parmi les dispositions prévues en évaluation au secondaire, le régime pédagogique précise certaines modalités d'application relatives à la sanction des études.

Terminologie, services éducatifs et sanction des études

Le régime pédagogique explique dans un premier temps les termes dont il fera usage aux différentes sections, puis il définit la nature et les principales limites des services éducatifs, plus particulièrement le cadre organisationnel des services. Il aborde par la suite l'évaluation des apprentissages dans la section portant sur la sanction des études.

Le présent chapitre portera sur l'aspect social du régime pédagogique, particulièrement à la section IV traitant de la sanction des études.

2.3.1 HISTORIQUE

Buts de la sanction des études

Le gouvernement du Québec, depuis les années quarante, a sanctionné les études secondaires. Cette prise en charge de la sanction n'a jamais été

mise en doute par l'ensemble de la société québécoise. Elle a servi et sert encore à expliquer et à permettre le passage à des études supérieures ou à accéder au monde du travail.(1)

Diplôme d'études et Département de l'instruction publique

Cependant, il y a eu évolution au cours des années. Qui ne se souvient des examens du défunt Département de l'instruction publique (D.I.P.), examens dont la réussite permettait l'obtention du diplôme sans aucune considération de la note-école. C'était la moyenne générale issue des résultats aux examens officiels qui faisait foi de tout. Le DIP décernait à l'élève son diplôme s'il avait obtenu au moins 60% comme moyenne générale et au moins 50% dans chacune des matières.

Promotion par matière

A partir de 1970, est apparu le principe de la promotion par matière. Pour la réaliser, le Ministère met en place le système d'unités (ancienne sanction) remplacé depuis peu par le système de crédits (nouvelle sanction), système auquel collabore l'organisme scolaire.

---

(1) Document #16-0062-01, Règlement concernant le régime pédagogique (RRP) du secondaire, Gouvernement du Québec, 1981, p.12)

2.3.2 ROLE PREPONDERANT DE LA SANCTION DES ETUDES

Sanction des études et compétence

La sanction des études joue un rôle prépondérant dans la reconnaissance des acquis de formation. Elle consiste en une opération par laquelle le Ministère délivre à l'élève un diplôme d'études secondaires, diplôme attestant des études générales ou professionnelles complétées et réussies.

La sanction des études statue sur la compétence d'un individu pour passer au marché du travail et/ou poursuivre ses études. Par compétence, il faut comprendre au moins les acquis minimaux relatifs aux connaissances et aux habiletés correspondant aux objectifs obligatoires d'un programme donné ou d'un ensemble de programmes donnés. Cette compétence s'établit à partir des objectifs de programmes définis ou approuvés par le Ministère.

2.3.3 SANCTION DES ETUDES EN TANT QUE CHOIX DE SOCIETE

Correspondance des éléments axiologiques des programmes d'études et du régime pédagogique du secondaire

Comme les programmes d'études, la sanction répond à un choix de société plus ou moins formel. Elle est néanmoins une composante logique du modèle (à la fois axiologique et

et épistémologique) du processus retenu implicitement lorsqu'il s'agit de sélectionner des buts et des objectifs d'éducation (R. Tyler, 1950, J. Goodlad, 1966) et partant, de définir des contenus de programmes. A cet égard, qu'on revoie l'introduction du document #16-0062-01, RRP du secondaire (1981). On se rendra compte alors que les éléments axiologiques invoqués par le régime pédagogique sont les mêmes que ceux des programmes d'études.

Choix démocratique des éléments axiologiques

Maintenant, en quoi peut-on dire que ces éléments sont des choix de société? Par le fait qu'ils furent retenus démocratiquement suite à une consultation provinciale après avoir été proposés par un comité de rédaction, muni de pouvoirs quasi discrétionnaires par les représentants du peuple, les députés à l'Assemblée nationale, et par le fait qu'ils furent approuvés par arrêté en conseil.

2.3.4 FIABILILTE DE LA SANCTION DES ETUDES

Crédibilité de la sanction des études face à la société

La sanction des études en plus de répondre à un choix de société semble digne de crédibilité. Elle est en effet perçue comme fiable, puisqu'elle satisfait dans l'ensemble aux exigences de la société et de ses institutions (aux termes juridiques

de la loi du code civil du Québec) et que, de façon générale, elle a leur confiance.

Pratiquement, elle est un reflet des modèles pédagogiques techno-systémique et mécaniste (Bertrand et Valois, 1982) qui transcendent dans les programmes d'études. Elle est par extension une conséquence de l'application de ces modèles. Cette confiance de la société trouve sa raison d'être dans l'impartialité de qui la pratique, à savoir le ministère de l'Education au lieu de tout autre organisme intéressé - public ou privé - qui pourrait agir à la fois comme juge et partie.

2.3.8 SANCTION DES ETUDES ET INSTANCES SANCTIONNELLES

Collaboration de l'organisme scolaire et du Ministère dans la sanction des études

Même si la sanction des études pratiquée par le ministère de l'Education au moyen des épreuves uniques n'a surtout lieu que pour des programmes de 2e cycle secondaire, il n'en reste pas moins qu'elle se pratique verticalement aux classes antérieures du 1er cycle par le cumul et la transmission des crédits.

A cet égard, la politique du Ministère consiste à faire passer des épreuves uniques dans les matières de son choix, tel que stipulé aux articles #43 à 50 du règime pédagogique (1981). Quant

aux matières non-assujetties aux épreuves uniques, elles relèvent des dispositions évaluatives des organismes scolaires, dispositions susceptibles d'être contrôlées par le Ministère (article 46, RRP, secondaire).

2.3.6 SOMMAIRE

Tradition de la sanction des études

Au fil des dernières décennies s'est confirmée une sorte de tradition dans la reconnaissance des études. Malgré les modifications dans le processus de sanction au cours des années, il faut mentionner que certaines valeurs se sont précisées et qu'après une vaste consultation des milieux scolaires, on a abouti aux orientations décrites dans L'Ecole québécoise, orientations qui mettent le focus sur l'élève.

Rôle social

Le rôle social de la reconnaissance des études demeure sensiblement le même: établir le fait que l'élève peut ou bien continuer ses études ou bien entrer sur le marché du travail. Ce rôle lui est attribué par la société qui reconnaît le besoin de définir les compétences de chaque élève, d'autant plus que ce dernier doit y trouver place.

Collaboration de l'organisme scolaire à la sanction des études

Si tel est le rôle de la reconnaissance des études, celle-ci se doit d'être crédible et impartiale, d'abord pour ce

qu'elle est et ensuite pour qui l'exerce. La pratique actuelle de la reconnaissance des études s'exerce à deux paliers de responsabilité: l'organisme scolaire et le Ministère. Depuis le début des années 1970, la sanction des études est devenue de plus en plus complexe parce que tenant compte de plus en plus d'éléments ou de contraintes. La part de l'organisme scolaire a pris de plus en plus d'importance. Pourtant la formule de sanction retenue par le Ministère continue à lui permettre d'exercer un contrôle indéniable de la reconnaissance des études et ainsi à lui conférer les caractères de crédibilité et d'impartialité.

BIBLIOGRAPHIE

R.W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago 1950.

J. Goodlad, The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction, Los Angeles, Institute for Development of Educational Activities, University of California, 1966.

2.4 RESUME DU CHAPITRE 2

Projection depuis L'Ecole québécoise

Le ministère de l'Education s'est défini une sorte de trajectoire depuis L'Ecole québécoise: révision ou élaboration de programmes, rédaction et mise en place d'une politique générale d'évaluation pédagogique, révision des régimes pédagogiques incluant les nouvelles règles de la sanction des études. Ces trois interventions constituent pour le Ministère des jalons dans son plan d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il faut signaler cependant que tous trois se réfèrent à L'Ecole québécoise dont le focus est placé sur l'élève. Tous trois visent à leur manière à respecter les droits de l'enfant.

Programmes d'études au secondaire

Recherche sociologique des programmes d'études

Bien qu'on veuille se donner des programmes à l'image d'une conception humaniste de la personne, de l'apprentissage et de la relation entre l'enseignant et l'enfant, il n'en demeure pas moins qu'ils entretiennent des liens étroits avec des modèles décrits par Bertrand et Valois comme rationnel et technologique, ou encore avec des modèles décrits par Bertrand comme systématique et sociologique (cf pages 6 et 7 de ce document). Les programmes d'études tendent dans l'ensemble à cerner et à définir des contenus qui permettent à l'élève de se développer aux plans social, culturel, affectif, spirituel et religieux ou moral, esthétique, intellectuel et psychomoteur. LES PROGRAMMES D'ETUDES COUVRENT DIFFERENTES MATIERES

POUR FAVORISER LE PLEIN EPANOUISSEMENT DE L'ELEVE.

Structures particulières des programmes d'études

Les programmes d'études prennent structurellement des aspects différents selon la matière décrite. Certains adoptent une forme hiérarchisée, d'autres une forme arborisée, d'autres une forme spiralée, enfin d'autres des formes mixtes. En fait, on ne va pas développer l'esprit mathématique de la même manière que la maîtrise d'une langue seconde, ni de la même manière que la maîtrise de la langue maternelle. Développer l'esprit scientifique et développer le contrôle psychomoteur de l'élève n'empruntent pas non plus les mêmes structures formelles de contenu.

L'étalement de mêmes apprentissages sur plus d'une étape

Tous ces programmes sont définis en objectifs. Mais il existe des regroupements différents à l'intérieur de mêmes catégories d'objectifs comme entre différentes catégories d'objectifs. L'organisation de ces objectifs aura des incidences importantes sur les apprentissages à effecturer par l'élève. La démarche pédagogique devra respecter ces structures. Ainsi, dans une séquence d'objectifs hiérarchisés, on ne pourra débuter un apprentissage à partir de n'importe quel objectif, surtout si, par exemple, le dernier de la séquence intègre les précédents. Il en est ainsi des objectifs regroupés différemment. De la même manière, on ne va pas retenir n'importe comment les objectifs intégrés dans une spirale pour les placer dans une planification d'enseignement. Chacun occupe une place parmi les

autres et doit venir au moment opportun dans une planification d'apprentissage. De plus, tous les programmes d'études n'empruntent pas la même taxonomie. C'est ce qui pourrait aussi justifier en grande partie que tous les objectifs intermédiaires ne peuvent être prescriptibles à des fins évaluatives de type sommatif, comme cela pourrait également être le cas pour certains terminaux. DANS LE CAS D'OBJECTIFS INTEGRANT D'AUTRES OBJECTIFS ETALES SUR UN LAPS DE TEMPS DONNE, L'APPRENTISSAGE, CORRESPONDANT A L'OBJECTIF INTEGRATEUR, NE POURRA ETRE COMPLETE AVANT CE DERNIER, QUELLE QUE SOIT LA STRUCTURE DE REGROUPEMENT (ARBORISEE, HIERARCHISEE, SPIRALEE).

Politique générale d'évaluation pédagogique

Information temporaire versus information permanente

Lorsqu'il s'agit de faire état des apprentissages de l'élève, les questions majeures qui se posent sont les suivantes. S'agit-il d'apprentissage(s) en voie d'amélioration au cours d'un laps de temps prescriptible? S'agit-il d'apprentissage(s) en phase terminale au cours d'un laps de temps également prescriptible? De semblables questions supposent déjà une préoccupation de justice et d'égalité pour l'élève, puisque le type d'évaluation prévu sera manifestement différent. L'un aura des préoccupations pédagogiques parce qu'axé sur l'amélioration et l'autre, des préoccupations principalement administratives parce qu'axé sur un constat de fin d'étape. DANS LE PREMIER CAS, L'INFORMATION SERA TEMPORAIRE ET SUJETTE A MODIFICATION, TANDIS QUE DANS LE

SECOND L'INFORMATION SERA PERMANENTE ET CUMULATIVE, QUELLE QUE SOIT L'INTERPRETATION. C'EST UNE QUESTION DE JUSTICE ET D'EGALITE POUR TOUS ET CHACUN DES ELEVES.

Caractéristique de l'information en évaluation formative et en évaluation sommative

L'évaluation des apprentissages de l'élève correspondant aux divers objectifs de programme d'études pourra être pratiquée par des intervenants différents pour des buts différents. Ainsi, l'enseignant va jouer un rôle de premier plan lorsqu'il s'agit principalement d'évaluation formative. Quant à l'organisme scolaire ou au Ministère, ils en joueront également, mais surtout pour des fins d'évaluation sommative particulièrement en ce qui a trait à la sanction des études. Une telle pratique devrait avoir le mérite de contribuer au respect du droit de l'élève à l'éducation, surtout lorsque les rôles sont clairement définis dans une politique. AUTANT LA POLITIQUE GENERALE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE DU MINISTERE QUE LES POLITIQUES LOCALES DOIVENT RESPECTER LE DROIT DE L'ELEVE. L'EVALUATION EST PARTIE INTEGRANTE DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE. L'INFORMATION VEHICULEE A L'ELEVE OU AUX PARENTS SE DOIT D'ETRE EQUITABLE. PAR CONSEQUENT, L'INFORMATION DOIT TENIR COMPTE SI UN APPRENTISSAGE EST EN VOIE DE REALISATION OU EST CONSIDERE COMME TERMINE DANS UN LAPS DE TEMPS DETERMINE.

Régime pédagogique au secondaire: rôle social

Sanction des études et compétence de l'élève

Le régime pédagogique réunit un certain nombre de règles venant fixer certaines modalités relatives au fonctionnement pédagogique du système d'éducation, notamment lorsqu'il s'agit de services éducatifs et de l'évaluation des apprentissages. Le régime pédagogique a une valeur sociale dans la reconnaissance des études, quand il vient indiquer comment s'effectuera cette reconnaissance et lorsqu'il veut établir la compétence de l'élève comme apte à passer au marché du travail ou à poursuivre ses études. La reconnaissance des études s'inscrit parmi des choix de société. LA RECONNAISSANCE DES ETUDES REPOND AU BESOIN DE LA SOCIETE DE S'ASSURER ET D'ETRE INFORMEE DU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES, POUR LEQUEL ELLE DEFRAIE LES COUTS (cf p. 32).

Information fiable et impartialité de qui la fournit

La sanction des études repose sur une information qui doit être empreinte de fiabilité, qui doit être digne de crédibilité. LA SANCTION DES ETUDES DOIT REFLETER L'IMPARTIALITE DE QUI LA PRATIQUE EN PLUS D'ETRE FIABLE. ELLE S'EXERCE A DEUX NIVEAUX: ORGANISME SCOLAIRE ET MINISTERE. LES RESPONSABILITES SONT PARTAGEES PARCE QU'ON A VOULU S'ASSURER D'UN PLUS HAUT NIVEAU DE JUSTICE ET D'EGALITE POUR L'ELEVE.

3. PROBLEMATIQUE

3. PROBLEMATIQUE

Certains éléments contradictoires dans la sanction des études

Jusqu'à maintenant, il a été question des paramètres impliqués dans la problématique relative à la concordance de l'article #47 du régime pédagogique et de certains aspects du point 4.1.2.3 de l'instruction AE-10-86-01. Cette étude préliminaire devait permettre de mieux cerner la nature et les implications de chacun.

Le présent chapitre fera ressortir les parties directement concernées dans cette problématique, ainsi que les éléments contradictoires. Une première partie portera donc sur les dispositions sanctionnelles dans la reconnaissance des études et une seconde, sur l'instruction proprement dite. Enfin, une troisième tentera de cerner un certain nombre d'éléments contradictoires.

3.1 SANCTION DES ETUDES

La sanction des études va d'abord présenter ce que le régime pédagogique décrit comme les objets de la sanction des études, les dispositions particulières à la sanction, la conversion et la modération, de même que l'attribution de crédits.

3.1.1 OBJETS DE SANCTION DES ETUDES

Caractère obligatoire des objectifs terminaux et de certains objectifs intermédiaires des programmes d'études

Le régime pédagogique au secondaire à l'article #3 décrit les contenus de programmes en termes d'objectifs et de contenus notionnels obligatoires et indicatifs; mais cependant, seuls

sont obligatoires les objectifs terminaux et certains intermédiaires. Ces mêmes objectifs sont censés désigner les apprentissages qui devront faire l'objet d'évaluation par l'organisme scolaire et le Ministre, compte tenu de leurs responsabilités respectives. Par conséquent, l'évaluation doit se faire à partir des objectifs obligatoires ces programmes d'études et de certains aspects du développement de l'élève.

Information aux parents sur les contenus de programmes et sur les apprentissages de leur enfant

Le régime prévoit en outre à l'article #8 que les parents doivent recevoir certains renseignements, dont un résumé des programmes d'études en début d'année et un rapport écrit d'évaluation sur le rendement scolaire de leur enfant et de son comportement au moins cinq fois par année, le premier au plus tard en octobre. Quatre de ces rapports sont des bulletins scolaires conformes aux règles prescrites par le Ministère.

Consignation des résultats scolaires

De plus, la consignation de résultats scolaires doit se faire annuellement dans chaque matière. Ces résultats portent seulement sur la réalisation, par l'élève, des objectifs d'apprentissage et ils sont cumulatifs et annuels (voir le commentaire de l'article #9). Pour plus de précisions sur ces règles, le Ministère fait parvenir annuellement aux organismes scolaires une instruction #AE-10-...-01, dans laquelle il décrit des modalités d'application de ces mêmes règles.

3.1.2 DISPOSITIONS PARTICULIERES DU REGIME PEDAGOGIQUE

Cumul minimum de crédits et matières obligatoires

Le système de sanction mis de l'avant par le nouveau régime pédagogique (NRP) suppose que l'élève doit avoir cumulé, sur une possibilité de 176 crédits, un minimum de 120 crédits, dont les 40 crédits obligatoires suivants (art. 443, NRP, sec.).

CREDITS	MATIERES	CLASSE
12	langue maternelle	4e et 5e
8	langue seconde	4e et 5e
4	mathématique	4e ou 5e
2	ens. moral ou ens. religieux	4e ou 5e
2	éduc. physique ou form. personnelle et sociale ou éduc. choix de carrière	4e ou 5e
4	chimie ou physique	4e
8	géographie du Québec et du Canada histoire du Québec et du Canada ou éducation économique	3e, 4e ou 5e

Note de passage (60%) et épreuves uniques

Pour tout programme d'études à option ou obligatoire, la note de passage est fixée à 60% (art. 447, NRP, sec.). Pour tout programme d'études, objet d'épreuve unique préparée par le Ministre, ce dernier tient compte dans une proportion de 50% de l'évaluation faite par

l'organisme scolaire. Et dans ce cas, la note-école transmise au Ministère par l'organisme est modérée. Il arrive que, quand les résultats d'épreuves uniques le justifient, le Ministre procède à la conversion de ces mêmes résultats.

3.1.3 CONVERSION ET MODERATION

Transformations linéaires de résultats bruts

La conversion, comme la modération des résultats, consistent en des transformations linéaires de résultats bruts. Ce sont deux termes désignant une même opération, mais déclenchée à partir de considérations différentes.

Conversion de résultats aux épreuves uniques

La conversion s'applique pour rendre acceptable un taux d'échec jugé inacceptable. La tendance actuelle veut qu'il y ait de moins en moins de conversion de résultats d'épreuves uniques. Quant à la modération, c'est une technique statistique par laquelle les résultats obtenus par un groupe d'élèves à l'école sont modifiés pour correspondre à ceux obtenus à l'épreuve unique du Ministère dans une matière donnée[1].

---

(1) Guide de gestion de la sanction des études (#16-7175).

Justification de la modération des notes-écoles

Les raisons invoquées par le Ministère (voir document #16-7175, Chapitre IV, Résultats d'épreuves) pour expliquer et justifier l'emploi de la modération sans restriction sont les suivantes:

. les notes institutionnelles d'exigences différentes;

. l'inégalité du classement des élèves;

. l'inégalité des exigences des maîtres;

. l'annulation des effets de la normalisation des résultats cumulés dans certains cas;

. la passation d'épreuve unique dans la même matière.

3.1.4 MODALITES D'ATTRIBUTION DES CREDITS

L'attribution des crédits se fait de trois façons: pour l'une, la responsabilité appartient entièrement à l'organisme, pour les deux autres, il s'agit de responsabilité partagée à des degrés divers.

Responsabilité entière de l'organisme scolaire

1re façon

L'organisme (commission scolaire ou autre) est entièrement responsable de

l'attribution des crédits pour les trois premières années du secondaire, sauf pour géographie du Québec et du Canada.

Responsabilité semi-partagée de l'organisme scolaire

2e façon

L'organisme (commission scolaire ou autre) fait parvenir une note au Ministère. Celui-ci attribue ou non les crédits (v.g. mathématique en 4e secondaire).

Responsabilité partagée de l'organisme scolaire et du Ministère

3e façon

Il s'agit ici des épreuves uniques. Le déroulement suit les étapes suivantes.

. Le Ministère prépare une épreuve et la fait parvenir aux organismes.

. L'organisme fait passer l'épreuve aux élèves, corrige la partie à développement ou à réponse ouverte de l'épreuve, selon les indications reçues et renvoie le tout au Ministère. De plus, l'organisme transmet une note-école pour chaque élève ainsi que le rang cinquième et la moyenne du groupe auquel appartient l'élève.

. Le Ministère corrige la partie objective de l'épreuve, s'il y a lieu. Suite à cette correction, il

en analyse les résultats et peut utiliser la conversion si, par exemple, le taux d'échec comparé aux années antérieures est trop élevé.

. Par la suite, le Ministère modère par une formule appropriée les notes-école (voir Guide de gestion de la sanction des études).

Calcul du résultat final

Après ces opérations, le résultat final de l'élève se calcule selon la formule suivante:

$$\frac{\text{Note-école modérée} + \text{résultat à l'épreuve}^{(1)}}{2}$$

Suite au résultat obtenu, le Ministère attribue ou non les crédits. Et dépendamment du nombre minimal de crédits requis, le Ministère délivre un diplôme d'études secondaires.

(1) Résultat à l'épreuve, converti s'il y a lieu.

3.2 L'INSTRUCTION AE-10-86-01

Contenu de l'instruction au point 4.1.2.3.

L'orsqu'il s'agit des renseignements sur l'évaluation, l'instruction AE-10-86-01 au point 4.1.2.3. stipule ce qui suit.

"Renseignements communs à toutes les classes

- le code et le titre de chacun des cours suivis par l'élève de même que le nom de l'enseignant(e) responsable des cours;

- pour la formation générale, la codification en vigueur est indiquée aux documents 16-7175 et 16-7175A;

- pour chacune des matières, les résultats consignés en cours d'année exprimés par un pourcentage, ou par une cote (lettre ou chiffre), ou par un commentaire; ces résultats doivent:

  . soit situer l'élève par rapport à un groupe et, dans ce cas, fournir une moyenne pour chaque matière (approche normative);

  . soit situer l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage et, dans ce cas, la cote ou le pourcentage indique le nombre d'objectifs atteints ou le degré de

maîtrise en regard des objectifs évalués (approche critériée);

- un résultat, exprimé en pourcentage, figurant au moins sur le dernier bulletin de l'année;

- le nombre de crédits afférents inscrits au sommaire, pour chacun des cours réussis et le nombre total de crédits obtenus durant l'année scolaire ainsi que le nombre de crédits cumulés durant les trois premières années du secondaire;

- l'indication du nombre d'absences par cours."

Le pourcentage figurant au moins sur le dernier bulletin peut tout autant être de source critériée ou de source normative, tel qu'entendu par le Ministère.

3.3 ELEMENTS CONTRADICTOIRES

Responsabilités conjointes de l'organisme scolaire et du Ministère dans la sanction des études

D'abord, il existe deux instances aux responsabilités conjointes dans l'évaluation des apprentissages des élèves: le Ministère et l'organisme scolaire. Chacune de ces instances a un rôle social essentiel dans la reconnaissance des apprentissages de l'élève. L'importance sociale accordée au diplôme d'études secondaires tant pour la poursuite des études que pour l'obtention

d'un travail est trop connue pour que soit totalement remise en cause la présence des deux instances dans la sanction des études. D'ailleurs, les divergences ne résident surtout pas là. Elles se situent au niveau de la concordance des démarches évaluatives des deux organismes.

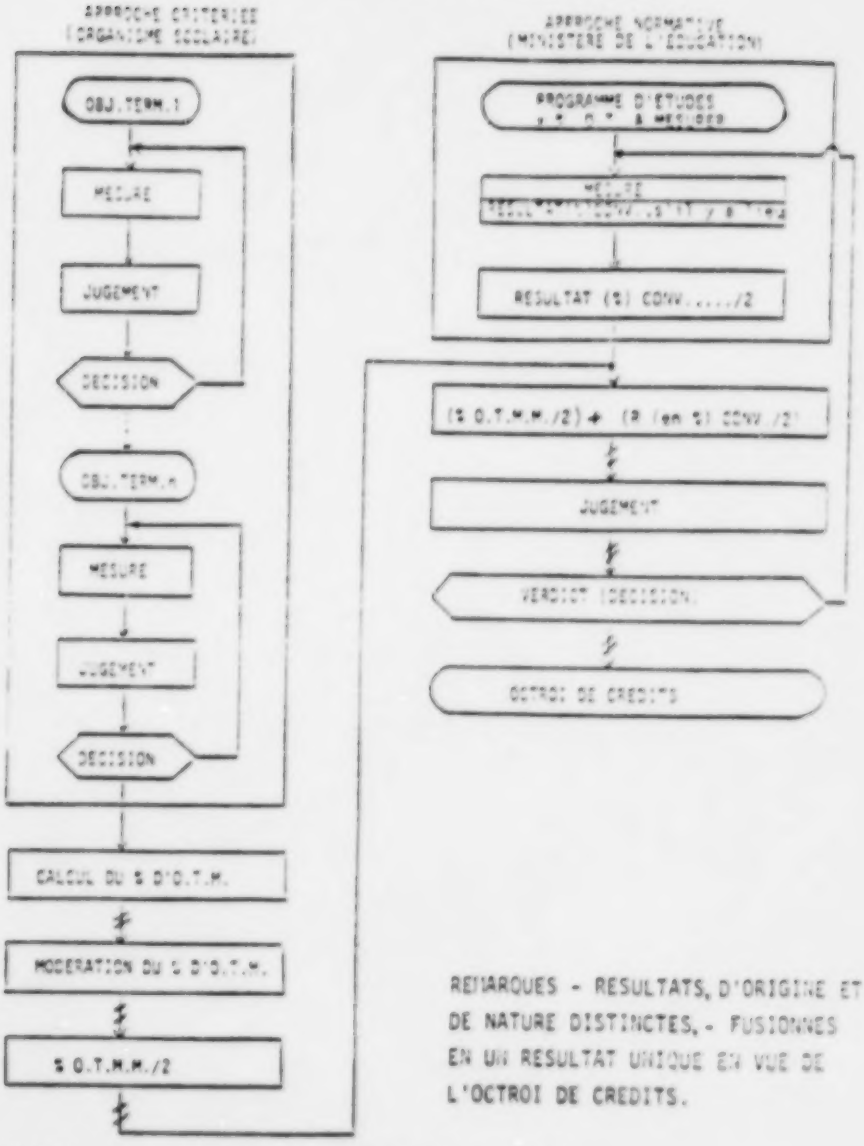
Démarche normative versus démarche critériée

Le Ministère choisit une démarche normative et autorise l'organisme scolaire à choisir la même démarche ou une démarche critériée. Dans le cas où un organisme scolaire choisit la seconde démarche, voici ce qui apparaît au bulletin scolaire. Le résultat inscrit indique le nombre d'objectifs atteints sur le nombre d'objectifs à atteindre, i.e. des objectifs pour chacun desquels des résultats ont permis de poser un jugement (voir le tableau suivant).

Procédure normative dans la transmission de notes-école

Une première divergence surgit lorsque les deux instances interviennent dans l'évaluation de la même matière, via la note-école et le résultat à l'épreuve unique. Elle est due au fait que le Ministère traite le résultat transmis par l'organisme scolaire de manière normative. Il demande à cet effet un résultat-élève, une moyenne-groupe et un rang cinquième. Par le mécanisme de la modération, il compare et identifie le résultat transmis par l'organisme à celui obtenu à l'épreuve unique. Il additionne alors les deux et accorde

JUMELAGE D'APPROCHES CONTRADICTOIRES
POUR UNE MATIERE OBJET D'EPREUVE UNIQUE



REMARQUES - RESULTATS, D'ORIGINE ET DE NATURE DISTINCTES, - FUSIONNES EN UN RESULTAT UNIQUE EN VUE DE L'OCTROI DE CREDITS.

% O.T. : POURCENTAGE D'OBJECTIFS TERMINAUX
% O.T.M. : POURCENTAGE D'OBJECTIFS TERMINAUX MAITRISES
% O.T.M.M. : POURCENTAGE D'OBJECTIFS TERMINAUX MAITRISES MODERES
R. CONV. : RESULTAT CONVERTI

les crédits, s'il y a lieu. Il y a donc contradiction dès qu'il y a fusion des deux démarches. En quoi peut-on faire dire moins ou plus à un jugement déjà prononcé? En quoi peut-il être modéré?

Matières objets d'épreuves uniques

Cette contradiction est d'autant plus lourde de conséquence qu'elle risque de surgir dans toutes les matières dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Dans la pratique, seules ces matières sont visées par les épreuves uniques du Ministère.

Démarche de reconnaissance des études

Une deuxième divergence naît du choix de la démarche elle-même. Dans le nouveau régime de sanction des études, le Ministère et l'organisme scolaire sont conjointement responsables de l'attribution des crédits et, conséquemment, de la délivrance du diplôme d'études secondaires. L'élève diplômé est reconnu socialement compétent. La question est de déterminer quelle démarche permet le mieux d'établir la reconnaissance de la compétence de l'élève, puisque de toute évidence les deux instances doivent reconnaître la même compétence et ainsi maintenir la crédibilité du diplôme délivré. Quelle démarche est en fait la plus appropriée aux contenus des programmes d'études et

partant à la sanction des études, si on entend demeurer cohérent autant en cours d'année qu'à la fin de l'année scolaire?

Approche critériée et compétence

La reconnaissance de la compétence dans une approche critériée se fait en fonction de critères établis, et non en fonction d'un groupe. Ce n'est pas parce qu'il y a 150 élèves inscrits à un cours qu'il y en a 75 obligatoirement compétents. De plus, ce n'est pas la faiblesse ou la force du groupe dont fait partie l'élève qui détermine la compétence de l'élève. C'est la maîtrise des objectifs d'apprentissage des programmes d'études officiels. Cette maîtrise peut être favorisée par le groupe d'appartenance, mais n'est pas proportionnelle à ce groupe.

Jugements de maîtrise versus résultat de mesure

Dans l'éventualité où la reconnaissance de la compétence de l'élève amène à privilégier l'approche critériée, seule démarche qui permette de faire abstraction du groupe, il se crée alors une autre divergence avec les normes du Ministère car apparaît, en plus du problème expliqué plus haut, celui de la note de passage. Comment concilier jugements de maîtrise et résultat de mesure? Comment interpréter le 60%? Chaque objectif réussi à 60%? 60% des objectifs réussis? Cet élément essentiel nous amène à la troisième divergence: la concordance entre les

orientations du Ministère et la règle ou le seuil édicté par le même Ministère.

Orientations pédagogiques et structurelles des programmes d'études

Cette divergence est d'autant plus flagrante que les nouveaux programmes d'études dans leurs principes et dans leur structure privilégient l'approche critériée à l'approche normative et ce, en raison de leur conception fondamentale de l'apprentissage en regard du savoir, du savoir-être et du savoir-faire.

3.4 RESUME DU CHAPITRE 3

Contexte normatif implicite à l'article 47

La démarche sous-entendue à l'article 47 suppose un contexte normatif permettant le calcul d'un résultat scolaire issu de résultats cumulés et le calcul du résultat à une épreuve unique. Le résultat scolaire de cette nature n'exprime pas de jugement en soi, même s'il a pu donner lieu à un ou des jugements. Ce résultat représente une moyenne de résultats scolaires demeurés inchangés depuis le moment où chacun fut constitué. De tels résultats peuvent toujours se prêter à des jugements, mais demeurent inchangés et sont du même type que celui obtenu à une épreuve unique. Par conséquent, ces résultats d'origines différentes mais de même type peuvent se fondre dans des proportions déterminées en un troisième qui pourra se prêter à des jugements et partant à des décisions.

Caractère additif des apprentissages fractionnés dans un système normatif

Ce type de résultat caractérise surtout un concept basé strictement sur le caractère additif des apprentissages fractionnés (parce que complets en soi et sans lien entre eux) plutôt que, par exemple, sur leur caractère intégrateur. Même s'il y avait amélioration des apprentissages, ces résultats n'en tiendraient pas compte, ce qui est une atteinte aux valeurs fondamentales de la politique générale d'évaluation pédagogique et du régime pédagogique: justice, égalité. De tels résultats ne tiennent nullement compte de la réalité formative de l'évaluation du même nom. Théoriquement, ils se prêtent à des images tronquées des apprentissages véritables des élèves. Dans cette approche, non seulement tout compte mais tout contribue directement à la constitution d'un résultat final. De plus, de semblables résultats cumulés en cours d'année tiennent très peu compte de la structure des nouveaux programmes d'études pour lesquels les mêmes portions de contenu sont étalées ou peuvent s'étaler sur plus d'une étape.

Jumelage de résultat d'origine critériée et de résultat d'origine normative: conséquences

Si, à la pratique préconisée à l'article 47, on associe un résultat d'origine critériée, tel que décrit par le Ministère dans l'instruction AE-10-86-01 au point 4.1.2.3 et appliqué dans le tableau présentant un ordinogramme intégrant des résultats d'approches différentes, les conséquences sont encore

plus flagrantes. À un résultat devant se prêter à un jugement, on associe un résultat représentant un rapport de jugements et de décisions multiples établissant un pourcentage d'objectifs maîtrisés en fonction d'un ensemble donné, soit le programme d'études au complet. De plus, on fait subir au pourcentage traduisant des verdicts de maîtrise une modération, de telle sorte qu'on obtient alors des jugements mitigés alors que dans les faits ils n'ont pas à subir de changement. Ces jugements doivent demeurer ce qu'ils sont puisqu'ils permettent de déclarer que les critères devant être présents dans l'objet d'évaluation l'étaient bel et bien au moment de l'évaluation. Il ne peut y exister d'ambivalence. C'est comme si on déclarait grise une couleur blanche. Maintenir un tel contexte équivaudrait à déclarer que les mêmes valeurs de justice et d'égalité n'auraient été annoncées dans la politique du Ministère que pour la forme, ce qui n'est sûrement pas le cas.

Formule corrective à espérer

On n'a sans doute pas voulu délibérément créer de telles injustices par rapport à l'élève. Mais dans les faits, il s'avère que cela serait pourtant ainsi. Il serait par conséquent opportun de penser à une autre formule plus équitable.

4. CARACTERISTIQUES DU MODELE ATTENDU POUR LA SANCTION DES ETUDES

4. CARACTERISTIQUES DU MODELE ATTENDU POUR LA SANCTION DES ETUDES

Rappel des moyens d'atteindre les orientations de L'Ecole québécoise

Jusqu'à présent l'importance a été placée sur la description des orientations prises en éducation par le Gouvernement. En fait, il a été donné de voir les valeurs fondamentales auxquelles se rattachait la société québécoise et de reconnaître les moyens ou les outils nécessaires pour en tenir compte dans l'école québécoise. Ces moyens considérés comme les principaux paramètres mis en cause dans l'objet en titre de cet ouvrage sont principalement les programmes d'études renouvelés, la politique générale d'évaluation pédagogique et les régimes pédagogiques, plus spécialement la section consacrée à la sanction des études au secondaire.

Respect mitigé des paramètres dans la sanction des études

Il semble ressortir assez clairement que chacun de ces paramètres se réclame d'abord des valeurs à prioriser en éducation, valeurs décrites dans L'Ecole québécoise. Par la suite, chacun se concrétisera dans des orientations parfois passablement opposées. Néanmoins, ces paramètres ont leurs particularités respectives. Et lorsqu'il s'agit de les intégrer et d'en tenir compte dans la sanction des études, justice ne leur est pas véritablement rendue.

Modèle de sanction respectueux des paramètres en cause

Tenter de proposer un modèle de sanction des études qui respecte ces paramètres implique dans le cas présent d'inventorier au préalable les caractéristiques que devrait afficher ce modèle. Une telle option devrait

permettre d'éviter au modèle éventuel d'être étranger aux paramètres en question, a fortiori quand le développement et les apprentissages de l'élève sont en cause.

Aspects des paramètres à considérer

Ce chapitre va tâcher par conséquent de faire ressortir les aspects des paramètres que devrait respecter le modèle de sanction à proposer. En fait, il va s'agir ici de donner un aperçu de l'image que devrait démontrer le modèle pour le qualifier de respectueux des éléments au centre de la sanction des études.

Considérations déontologiques, rationnelles et sociales

Trois parties constituent ce chapitre. La première porte sur des considérations d'ordre déontologique, la seconde, sur des considérations d'ordre rationnel et la troisième, sur des considérations d'ordre social. Les considérations, dont il sera question, s'identifient aux caractéristiques proprement dites que devrait afficher le modèle à proposer.

4.1 CONSIDERATIONS D'ORDRE DEONTOLOGIQUE

Respect de l'élève à l'école

Les orientations du Gouvernement dans L'Ecole québécoise et les moyens retenus pour y parvenir s'inspirent sensiblement des mêmes valeurs. Ces dernières constitueraient la base d'un code déontologique dont l'objet principal serait le respect de l'élève à l'école. Ce serait en quelque sorte l'esprit dans lequel s'oriente L'Ecole québécoise lorsqu'elle se réfère à la Déclaration universelle des droits de

l'homme, à la Déclaration des droits de l'enfant et à la Charte des droits et libertés de la personne.

Mission de l'école

S'appuyant sur le principe #7 de la Déclaration des droits de l'enfant (Beyrouth, 1959), le ministre de l'Education entend organiser l'école de telle sorte qu'elle saura respecter l'enfant en lui donnant "une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société". Dans ce sens, l'école doit être un lieu ouvert sur la diversité et sur le droit à la différence en autant que ces valeurs se situent dans les limites des exigences du bien commun, de l'ordre public et de la justice distributive. Le phénomène axiologique par excellence prôné dans L'Ecole québécoise, c'est le développement intégral de l'enfant avec tout le respect qui lui est dû, sans discrimination d'aucune sorte.

Contribution des principaux paramètres au développement intégral de l'enfant avec tout le respect qui lui est dû

Par conséquent, autant les programmes d'études que la politique générale d'évaluation pédagogique et les régimes pédagogiques doivent, à leur manière, s'en inspirer et en tenir compte. Ainsi, les programmes d'études vont tendre

à favoriser le développement ou l'épanouissement de l'élève avec plus ou moins d'insistance aux plans social, culturel, affectif, spirituel et religieux ou moral, esthétique, intellectuel et psychomoteur. La politique générale dans sa recherche du respect de l'élève va trouver son inspiration dans la justice et l'égalité. Comme les régimes pédagogiques se doivent de formaliser dans une certaine mesure la politique générale en regard des contenus de programmes, ils devront le faire dans le respect des mêmes valeurs, justice et égalité.

Inspirations axiologiques de la sanction des études

Quant à la sanction des études au secondaire, elle doit veiller à prendre les mêmes orientations axiologiques pour être cohérente et conséquente avec les orientations du Gouvernement en éducation et avec les programmes d'études. Le modèle de reconnaissance et de sanction des études devra par conséquent puiser aux mêmes valeurs et s'en inspirer.

4.2 CONSIDERATIONS D'ORDRE RATIONNEL

Inspirations rationnelles du modèle à proposer

Outre des caractéristiques d'ordre déontologique, le modèle de sanction à proposer devra afficher, en plus, des caractéristiques d'ordre rationnel s'il veut tenir compte de la nature même des paramètres et des caractères qui les définissent. A cette étape-ci, c'est

comme si on déterminait les critères plus particuliers du produit à proposer pour le juger recevable, sinon valable, par rapport aux paramètres déjà établis.

4.2.1 RESPECT DES PROGRAMMES D'ETUDES

Incidence d'apprentissage s'étalant sur de longues périodes de temps

Quelle que soit la tendance éducationnelle des programmes d'études, il n'en reste pas moins que leur contenu - surtout les programmes renouvelés -est défini de telle manière qu'il faut fréquemment envisager l'étalement de mêmes apprentissages complexes sur plus d'une étape. De ce fait leurs multiples parties ne doivent plus être obligatoirement considérées comme additives mais intégrées. Ce phénomène est particulièrement fréquent lorsqu'il s'agit de contenu comportant des habiletés de transfert à développer par l'élève.

Evaluation d'apprentissages hiérarchisés ou spiralés

Tant et aussi longtemps qu'il y aura place à intégration et à amélioration de la part de l'élève au cours d'un laps de temps donné, l'évaluation devra être considérée comme partielle et temporaire. Il en va ainsi des apprentissages correspondant aux

objectifs terminaux ou quelquefois à des objectifs intermédiaires considérés comme obligatoires et faisant partie d'une hiérarchie ou d'une spirale.

Importance relative des objectifs et reconnaissance d'études

D'autre part, certains objectifs obligatoires (terminaux et quelquefois intermédiaires) de structure différente peuvent faire l'objet d'apprentissages de base ou à privilégier, par exemple au cours d'une année scolaire. Ces apprentissages doivent être clairement précisés à l'élève, surtout s'ils doivent être considérés comme "sine qua non" dans la reconnaissance d'unités de programme maîtrisées. Les objectifs correspondant à de tels apprentissages sont d'importance différente par rapport à d'autres et leur maîtrise doit être considérée comme capitale dans la maîtrise d'un programme d'études.

Objectifs des programmes d'études et modèle à proposer

Devant pareilles contingences, **le modèle devra respecter les portions de contenu hiérarchisées ou spiralées ou à tout le moins s'étalant sur plus d'une étape ou d'une année. Le modèle devra également prendre en considération les objectifs**

décrits comme "sine qua non" dans la reconnaissance d'unités de programme maîtrisées.

4.2.2 RESPECT DE LA POLITIQUE GENERALE D'EVALUATION PEDAGOGIQUE

Conceptualisation de phénomènes évaluatifs et conséquences

Lorsque le ministère de l'Education s'est donné une politique générale d'évaluation pédagogique, il venait répondre à son souci de s'assurer de la qualité d'éducation qu'il visait pour chaque élève. C'était une occasion pour lui de conceptualiser certains phénomènes évaluatifs en fonction d'apprentissages multiples dont les objectifs correspondants apparaissaient dans les programmes d'études et en fonction de temps prescriptibles à la maîtrise des programmes d'études. C'était aussi une occasion de façonner ces concepts en regard des buts poursuivis en évaluation, selon qu'il s'agit d'aspects pédagogiques ou d'aspects administratifs. Ces distinctions allaient assurer jusqu'à un certain point la sauvegarde des valeurs fondamentales de la politique par rapport au respect de l'élève: justice, égalité.

Limites de l'information évaluative de type formatif

Si de mêmes apprentissages complexes peuvent s'échelonner sur plus d'une étape ou d'une année scolaire, c'est qu'il y a place à une émergence progressive, à transformation et à amélioration de ces apprentissages. Par conséquent, l'information recueillie en cours de changement n'a d'intérêt que temporairement et partiellement, puisque à toute fin pratique, elle servira de référence immédiate aux moyens à prendre pour engendrer ou poursuivre une amélioration d'un même apprentissage ou encore pour réviser des stratégies d'enseignement.

Information évaluative de type sommatif

Si par contre on voulait statuer sur la qualité de ces apprentissages à la fin de laps de temps prescriptibles pour des fins administratives, l'information recueillie à ces fins aura une valeur permanente et complète en soi. Cette information sera d'autant plus valable qu'elle sera prise au(x) moment(s) où ces apprentissages ont le plus de chance de se montrer comme ils sont censées être, i.e. à des moments où ils ne vont plus se transformer dans un laps de temps prescriptible. Des mesures multiples et diverses pourront en outre couvrir plus

adéquatement l'étendue de semblables apprentissages.

Limites des tests de compétence minimale face à la certification des élèves et à leur promotion

A cet effet, G.F. Madaus et V. Greaney ont signalé, dans une recherche portant sur la certification des études des élèves de 6e année en Irlande, certains dangers à pratiquer la "certification" à partir uniquement de "tests de compétence minimum" (*). D'abord, ils ont constaté que certaines portions de contenu du programme étaient négligées parce que non retenues aux tests de fin d'année. De plus le contenu des examens en est venu à définir celui du curriculum. Enfin les enseignants tentèrent de faire adopter une politique de non promotion pour les élèves faibles parce qu'on voulait contrôler le taux potentiel d'échec à l'examen. En conclusion selon cette recherche, il y aurait danger à déterminer la promotion d'un élève à partir uniquement de tests ou d'examens de fin d'année prévus à cet effet.

(*) George F. Madaus et Vincent Greaney, The Irish Experience in Competency Testing: Implications for American Education, American Journal of Education. February 1985, pp. 262-294.

Type d'information à considérer pour le modèle à proposer

Le modèle à proposer devra faire preuve de discernement entre des informations à caractère temporaire et partiel et des informations à caractère permanent et complet. Les informations devront être de sources variées et multiples. En raison de la nature et de la structure des contenus des programmes renouvelés outre l'accent placé sur le développement d'habiletés de transfert - et même des programmes non-renouvelés, l'approche évaluative devra être la même en cours d'apprentissage qu'en fin d'apprentissage ou d'année scolaire, en l'occurrence l'approche critériée. C'est de plus une question de cohérence à l'intérieur d'une même année scolaire, du début des apprentissages à la fin des apprentissages, indépendamment de qui pratiquera l'évaluation. Il sera toujours possible d'ajouter des informations comparatives de groupe pour permettre des interprétations normatives, le contraire n'étant pas nécessairement vrai.

4.3 CONSIDERATIONS D'ORDRE SOCIAL

Caractère social de la sanction des études

Par tradition, la sanction des études joue un rôle social lorsqu'il s'agit

d'établir le fait qu'un élève peut ou bien continuer ses études ou bien entrer sur le marché du travail. Cette sanction doit être crédible, impartiale, juste et égale pour tous et chacun. Pour être empreinte de ces caractères, la sanction devra s'établir à partir d'informations valables ou suffisantes, obtenues selon les règles de l'art. La sanction devra également être effectuée conjointement et séparément par l'organisme scolaire et le Ministère dans le respect de leurs responsabilités particulières et mutuelles, telles qu'entendues dans la politique générale.

Ministère de l'Education et impartialité

L'établissement du verdict et la délivrance du diplôme d'études devront se faire par la plus haute instance décisionnelle impartiale, dans le cas présent le ministère de l'Education. Ce dernier, plus que tout autre organisme privé ou public, offre les meilleures garanties d'impartialité puisque jouant uniquement le rôle de juge à son niveau.

Caractéristiques sociales du modèle

Le modèle de sanction à proposer devra être empreint des mêmes caractéristiques et respecter les modalités décrites aux deux paragraphes précédents.

4.4 RESUME DU CHAPITRE 4

Caractère déontologique du modèle

D'un point de vue déontologique, le modèle de sanction des études dans son

application doit faire en sorte de respecter l'élève dans son développement intégral sans discrimination d'aucune sorte et en toute justice.

Caractère rationnel du modèle

D'un point de vue rationnel, le modèle devra prendre en compte les mêmes portions de contenu s'étalant sur plus d'une étape ou d'une année scolaire, comme il devra pendre en compte, outre les objectifs obligatoires, les objectifs considérés comme "sine qua non", si c'est le cas. De plus, le modèle devra faire preuve de discernement dans le choix de ses informations à caractère formatif ou à caractère sommatif. Il devra faire en sorte d'impliquer des informations multiples et variées par rapport aux apprentissages à évaluer. Il devra enfin privilégier l'approche critériée, telle qu'entendue par le Ministère dans l'instruction AE-10-86-01 au point 4.1.2.3. Le modèle devra être cohérent dans son application avec la nature et la structure des programmes d'études comme avec les concepts véhiculés dans la politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère.

Caractère social du modèle

D'un point de vue social, le modèle de sanction des études secondaires, pour être perçu par la société comme crédible, impartial, juste et égal, devra s'inspirer d'informations valables et suffisantes et mettre à contribution

la collaboration de l'organisme scolaire et du Ministère dans l'opération de la sanction. De plus, l'établissement du verdict et la délivrance du diplôme devront se faire par un organisme n'étant pas juge et partie, en l'occurrence par le Ministère.

Conséquences du modèle

Si le modèle à proposer devait revêtir tous ces caractères, il devrait en principe résoudre la problématique et favoriser de façon implicite l'exploitation d'un type de bulletin scolaire plus approprié aux contenus des programmes d'études renouvelés ou non, mais dont le focus serait mis par exemple sur des habiletés de transfert.

5. MODELE DE SANCTION DES ETUDES SECONDAIRES

5. MODELE DE SANCTION DES ETUDES SECONDAIRES

Contenu du chapitre

Le modèle qui sera proposé dans les lignes suivantes va tendre au maximum à être empreint des caractères énoncés au chapitre précédent. Avant de présenter le modèle, il est à propos de lister les assomptions de départ. Une fois le modèle présenté, on tentera par la suite de dégager certaines implications.

5.1 ASSOMPTIONS

Nécessité de certaines assomptions

Evidemment, le modèle à proposer tient compte des orientations du Gouvernement comme il tient compte des caractéristiques des paramètres décrits au début de ce document. Non seulement il tient compte de ces paramètres, mais encore de la problématique à solutionner. Cependant un certain nombre d'assomptions s'avère malgré tout utile, si on veut bien comprendre le modèle et voir certains liens établis entre les caractéristiques des paramètres et les caractères du modèle proprement dit.

Type et importance relative des objectifs des programmes d'études

D'abord la sanction des études secondaires réfère à des contenus de programmes définis en objectifs globaux et/ou généraux, en objectifs terminaux et en objectifs intermédiaires, sinon en manifestations. Les objectifs terminaux et certains intermédiaires sont considérés comme obligatoires dans les programmes d'études. Certains de ces

derniers objectifs peuvent être considérés plus que d'autres comme des objectifs de base, des objectifs "sine qua non" dans la maîtrise des programmes d'études, par exemple en raison de la valeur ou de l'importance stratégique par rapport à d'autres (v.g. dans le cas des préalables). C'est ce qui contribuerait à expliquer l'importance relative des objectifs.

Division des programmes d'études en unités et sanction des études

Les objectifs des programmes visent le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, objets d'évaluation. Le nombre d'objectifs et leur complexité déterminent l'étendue et la densité d'un programme d'études ainsi que le nombre d'unités afférentes.(*) Ces unités sont cumulatives et conduisent à la sanction des études.

Maîtrise d'un programme d'études et épreuve unique du Ministère

La maîtrise d'un programme d'études confère à l'élève un nombre donné d'unités au secondaire. Les matières de base (i.e. obligatoires) et certaines matières à option doivent faire l'objet d'épreuves uniques du Ministère. Pour ces matières, il faut prendre en considération la réussite de l'élève dans l'organisme scolaire où il est inscrit et au Ministère (i.e. aux épreuves de ce dernier.

(*) Chaque unité correspond généralement à 25 heures d'activités (cf. art. 26, Régime pédagogique au secondaire).

Approche évaluative et collaboration de l'organisme scolaire et du Ministère

Dans le cas des matières pour lesquelles l'organisme scolaire et le Ministère collaborent de part et d'autre à la tâche de reconnaissance d'études, on devra considérer la même approche évaluative et partant les mêmes critères de sanction. On veillera ainsi à retenir un même type d'interprétation jusqu'à la délivrance du diplôme d'études.

Délivrance d'un diplôme d'études

La reconnaissance des études au secondaire se termine par la délivrance d'un diplôme d'études par le ministre de l'Education, diplôme attestant de la réussite du cours secondaire.

5.2 MODELE

Composantes du modèle

Sur ces considérations, voici en quoi consisterait le modèle que devrait définir le régime pédagogique.

Le diplôme d'études secondaires sera délivré moyennant de la part de l'élève:

- cumul d'un nombre minimum d'unités au secondaire;
- réussite exigée des matières obligatoires
  - .. à l'organisme d'abord
  - .. au Ministère ensuite, s'il y a lieu;

La réussite d'une matière donnée exige:

- cumul d'un nombre minimum d'objectifs terminaux obligatoires maîtrisés;

. maîtrise des objectifs obligatoires;
.. à l'organisme d'abord,
.. au Ministère ensuite, s'il y a lieu.(voir tableau page suivante)

Démarche évaluative exploitée et cas particuliers

On notera que l'application de ce modèle nécessite la démarche évaluative décrite dans la politique générale d'évaluation pédagogique. On notera également que les cas particuliers seraient ou bien référés à l'organisme scolaire ou bien soumis à des conditions particulières (v.g. cas d'échecs aux épreuves uniques). Dans ce sens, des modalités particulières seraient à prévoir.

5.3 IMPLICATIONS

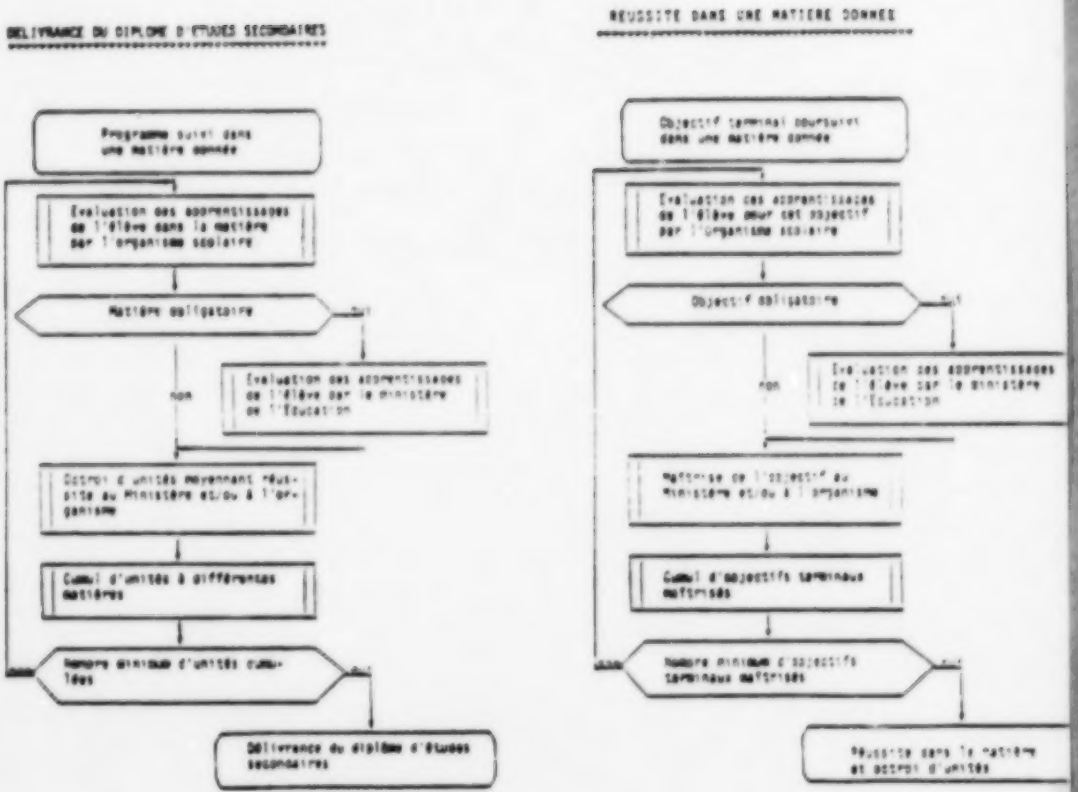
Critères et seuils de réussite

L'approche critériée décrite à l'instruction AE-10-86-01 répond particulièrement à ce modèle. Conséquemment, la définition de critères particuliers s'avère nécessaire tout comme la spécification de seuil de réussite. Comme l'accent est à la maîtrise d'objectifs, l'évaluation à des fins de sanction prendra l'allure de bilan impliquant des mesures multiples et variées par la teneur des habiletés évaluées.

Mesures d'appui aux enseignants

L'application de ce modèle va demander un support en perfectionnement auprès des enseignants et des directeurs

ILLUSTRATION DU MODELE



d'école comme des organismes scolaires. Il va supposer l'utilisation d'instruments critériés et un bulletin scolaire approprié pour respecter les programmes d'études (renouvelés).

Responsabilité partagée par l'organisme scolaire et le Ministère

Ce modèle implique une responsabilité partagée par l'organisme scolaire et le Ministère mais sans jumelage. Dans les matières objets d'épreuves, l'élève doit réussir dans son organisme et au Ministère, mais séparément.

Uniformisation d'approche critériée

Il existe en outre une exigence d'uniformisation d'approche, en l'occurrence critériée, autant de la part de l'organisme scolaire que de celle du Ministère. L'approche normative dans ce cadre d'application ne peut être exploitée pour conduire à la sanction des études, bien qu'elle permette de fournir des informations comparatives.

5.4 RESUME DU CHAPITRE 5

Nature des assomptions au début du chapitre

Les assomptions décrites au début de ce chapitre ont repris en partie certaines règles du régime pédagogique. Elles ont permis d'établir ce sur quoi allait reposer le modèle.

Principe du tout et de la partie dans le modèle

Le modèle proposé prend en considération le tout et la partie: l'ensemble

des matières et les matières de base, l'ensemble des objectifs obligatoires et les objectifs de base. Pourquoi? En raison de la structure des programmes d'études qui oriente surtout vers l'exploitation de l'approche critériée et des critères à respecter. Un tel modèle met en parallèle l'univers des connaissances, habiletés et attitudes fractionnées en matières de base ou non et l'univers des objectifs obligatoires franctionnés en objectifs de base ou non.

Condition d'utilisation du modèle

Comme condition, dans l'utilisation de ce modèle, il faudra savoir manipuler concrètement les concepts évaluatifs sous-jacents.

CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

CONCLUSION, RECOMMANDATIONS

Certains constats à propos de l'article 47 du régime pédagogique au secondaire et du point 4.1.2.3 de l'instruction AE-10-86-01

Entre l'article 47 du régime pédagogique et l'instruction AE-10-86-01, non seulement il n'existe pas de concordance, mais il y a contradiction. Cette contradiction n'est pas née uniquement avec la venue du point 4.1.2.3 de l'instruction. Elle existait déjà entre la recherche tacite d'une amélioration de l'apprentissage de l'élève et les moyens contradictoires retenus dans la cueillette, la compilation, l'interprétation et l'utilisation de l'information. Même si on voulait reconnaître en toute bonne foi que l'élève pouvait faire des erreurs et améliorer ses apprentissages, concrètement le modèle de traitement de l'information alors utilisé n'en tenait nullement compte. De façon générale, c'était à peu près le portrait des pratiques éducatives tenues avant l'implantation des nouveaux programmes d'études.

Eléments contradictoires et modèle correcteur

L'étude de l'article 47 du régime pédagogique et du point 4.1.2.3 de l'instruction AE-10-86-01 a permis d'abord de faire ressortir le degré d'incongruité de certains éléments et de faire suivre un modèle correcteur aux éléments contradictoires. Par ricochet, c'était une occasion de donner ses lettres de noblesse à l'approche critériée.

Intention de cet ouvrage

Dans cet ouvrage, on a relevé certaines incohérences dans la sanction des études pour en proposer par la suite des correctifs au lieu de les décrier. Il appartient de façon toute particulière au lecteur d'en juger et surtout d'y apporter des améliorations.

Justification de cet ouvrage

On a voulu faire un pas de plus dans la recherche de la justice et de l'égalité par rapport au développement et à l'épanouissement de l'élève. Ce travail semblait particulièrement s'imposer avec la venue de bulletins scolaires renouvelés, parce que plus appropriés à la nature et à la structure des nouveaux programmes d'études et, tout compte fait, également à celle des autres programmes.

Modalités préliminaires d'application du modèle

Cet ouvrage propose un modèle de sanction des études recherchant à un degré maximum le respect de l'élève. Cependant, il a ses contraintes comme tout changement de situation. Il serait opportun dans un premier temps de le tester et d'inventorier les conditions favorables à son application. Dans un deuxième temps, il serait à propos de se donner un schéma d'expérimentation en regard du modèle actuel. Comme troisième étape il y aurait lieu de procéder à une expérimentation comparative et d'en tirer les conclusions qui s'imposent. Une pareille démarche

devrait impliquer la collaboration du ministère de l'Education comme celle d'organismes scolaires, si jamais le modèle était considéré comme recevable et acceptable.

ÉTUDE SUR LA MODÉRATION

1988-02-01

René Lefebvre
Direction de la sanction des études

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
INTRODUCTION	1
1. Effet d'une formule modifiée du calcul de la modération sur les groupes originaux	3
2. Comparaison des résultats finals des supergroupes et des groupes originaux	7
3. Effet de la formation de groupes homogènes sur la modération	13
4. Données sur les critères de modération appliqués en 1985-86 et 1986-1987	18
CONCLUSION GÉNÉRALE	23

INTRODUCTION

La présente étude se situe dans le contexte d'une remise en question de la méthode statistique utilisée pour le calcul du résultat final des épreuves préparées par le MEQ.

On sait que ce résultat provient de la formule suivante:

$$\frac{\text{Note d'école MODÉRÉE} + \text{Note du MEQ CONVERTIE*}}{2}$$

Bien que subsiste une certaine incompréhension de la conversion, un consensus de plus en plus large est en train de s'établir autour de cette façon de procéder. Il en va différemment de la MODÉRATION.

À cet égard, il y a, d'une part, les avis des experts de la question, aussi bien des milieux universitaires que scolaires, qui nous invitent à maintenir le principe de la modération; d'autre part, les critiques formulées nous incitent à remettre la formule en question, afin de l'améliorer si possible ou même à la remplacer si des recherches plus poussées permettent d'en trouver une meilleure.

Si l'on exclue ce dernier volet, qui relève davantage des recherches faites en milieu universitaire, la présente recherche a un double objectif:

1 - En utilisant un certain nombre de descripteurs typiques, faire une description de la MODÉRATION qui permettra d'évaluer jusqu'à quel point, ce qui est perçu comme des "irritants" correspond à la réalité.

2 - En faisant jouer deux variables, voir si l'application de la modération peut améliorer le résultat final des élèves de façon significative. Ces deux variables sont:

   . le regroupement des élèves;
   . une version modifiée du calcul de la modération.

Remarque:

On sait que le regroupement des élèves est un élément essentiel du calcul de la modération. En effet, ce calcul comporte la comparaison entre les moyennes obtenues par le groupe d'élèves à l'épreuve du Ministère et à celles de l'école. Étant donné l'importance de cette variable, différents types de groupes seront créés artificiellement, afin d'évaluer l'influence qu'elle peut avoir sur le résultat final des élèves:

   . groupes homogènes;
   . supergroupes (formés de plusieurs groupes hétérogènes)

---

* La conversion s'applique exceptionnellement lorsque le taux d'échecs à l'épreuve unique dépasse les attentes.

Les deux objectifs mentionnés ci-dessus nous amènent donc à faire une étude à quatre volets, i.e.:

1. Étude portant sur une nouvelle formule de calcul de la modération appliquée aux groupes originaux. Quatre épreuves sont sélectionnées dans autant d'organismes-écoles de performance moyenne.

   1.1 Déterminer l'effet du calcul modifié sur les résultats finals

   . des élèves considérés comme "forts" dans le groupe
   . des élèves non-considérés comme "forts"

2. Étude portant sur l'effet de la modération sur les supergroupes selon la méthode de calcul utilisée (standard ou modifiée).

   2.1 Établir, pour chacune des méthodes de calcul, une comparaison entre les résultats finals des groupes originaux et le super-groupe

   . de façon globale, sans distinction d'élèves "forts" ou non
   . en tenant compte des élèves considérés comme "forts" par rapport à ceux qui ne sont pas considérés comme tels
   . en tenant compte de la note de passage

3. Établir, avec chacune des méthodes de calcul, une comparaison entre les résultats finals des groupes originaux et ceux de groupes homogènes (forts-moyens-faibles).

4. Étude portant sur la modération telle que calculée pour les quelque 25 000 groupes pour chacun des cycles 1985-86 et 1986-87.

   4.1 Établir pour chacun des cycles le nombre et le % de groupes qui sont affectés de façon positive ou négative par la modération des N.E.

   4.2 Établir, pour chacun des cycles, le nombre de groupes affectés NÉGATIVEMENT par la modération et ceci, en termes d'écart (nombre de points) à la moyenne obtenue aux épreuves uniques.

1. EFFET D'UNE FORMULE MODIFIÉE DE CALCUL DE MODÉRATION SUR LES GROUPES ORIGINAUX

1.1 Définition du contexte

Dans l'échantillon, l'on compte 695 élèves, provenant de quatre écoles, répartis dans 26 groupes et 4 épreuves différentes. On notera également que les moyennes des groupes pour chaque épreuve se situent près de la moyenne provinciale de chaque épreuve.

Dans le but d'enlever certains "irritants", faisant supposément partie du calcul de la modération et d'éviter une certaine PÉNALITÉ imposée aux élèves considérés comme "forts" dans un groupe faible, on a modifié certains paramètres du calcul pour faire en sorte que si NEM < NMC alors la NEM = NMC.*

On a aussi donné une définition opérationnelle d'un élève "fort" afin de permettre la compilation de données significatives. Pour les fins de cette recherche, un élève est défini comme "fort" si sa NEB et sa NMC est égale ou supérieure à chacune des moyennes NEB et NMC du groupe d'appartenance.

1.2 Objectif

L'objectif visé est de vérifier si la version modifiée du calcul de la modération permet de corriger les "irritants" de la modération, si elle permet d'éviter cette PÉNALITÉ appréhendée imposée à la clientèle cible.

1.3 Modalités de contrôle

Afin de vérifier l'hypothèse, les modalités suivantes ont été utilisées

- Calcul d'un nouveau résultat final (R.F.) par l'application de la version modifiée du calcul de la modération
- Définition des élèves considérés comme "forts" dans chaque groupe
- Comparaison entre le R.F. obtenu par le calcul standard et celui obtenu par la version modifiée
- Compilation des données

---

* NEM : Note d'école modérée
NMC : Note du Ministère convertie
R.F.: Résultat final

1.4 Les données

- 270 résultats finals sont améliorés par la version modifiée du calcul de la modération
- 285 élèves sont considérés comme "forts" dans l'ensemble des épreuves/groupes
- 113 résultats finals d'élèves "forts" sont améliorés par le calcul modifié de la modération, soit 39% des élèves "forts"
- 157 résultats finals (i.e. 270-113) d'élèves non-considérés comme "forts" sont améliorés par le calcul modifié, soit 38% de cette clientèle
- L'écart entre les résultats finals calculés selon la version standard et la version modifiée est de 8 pts au maximum pour 98% des élèves "forts" - ce qui prouve que cette modification n'a pas un effet aussi important qu'on pourrait le croire sur la clientèle cible
- Cet écart est plus important pour les élèves non-considérés comme "forts" comme le prouve le tableau 1 b) - L'application de la formule semble donc MIEUX AMÉLIORER le résultat final des élèves "faibles" que celui des élèves "forts"

1.5 Conclusion

À moins que la version modifiée du calcul de la modération ne soit réservée qu'aux élèves dits "forts", force nous est de constater que, dans les groupes originaux, cette version favorise autant sinon plus les élèves non-considérés comme "forts", que les élèves "forts".

EFFET D'UNE FORMULE MODIFIÉE SUR LES GROUPES ORIGINAUX
(Tableau 1 a)

	054424	066528	102514	135922	TOTAL
Nb. d'élèves	181	136	257	186	760
Nb. de R.F. = 0	25	19	15	6	65
Nb. d'élèves dans l'échantillon	156	117	242	180	695
Nb. de R.F. améliorés	54	39	105	72	270
Nb. de R.F. passant de E à S	4	6	5	3	18
Nb. de R.F. passant de S à E	0	0	0	0	0
Nb. d'élèves considérés "forts"	65	51	94	75	285
Nb. de R.F. d'élèves "forts" améliorés	22	20	40	31	113
Nb. de R.F. d'élèves "non-forts" améliorés	32	19	65	41	157

• E = Échec
S = Succès

GROUPES ORIGINAUX
ÉCART ENTRE R.F. - CALCUL STANDARD
ET R.F. - CALCUL MODIFIÉ

(Tableau 1 b)

Écart (nb. pts)	Nb. d'élèves "forts"	% cumul.	Nb. d'élèves "non-forts"	% cumul.
1	33	29	13	8
2	20	47	28	26
3	19	64	25	42
4	15	77	22	56
5	10	86	15	66
6	6	91	8	71
7	6	96	5	75
8	2	98	10	79
9			7	83
10	1	99	10	90
11	1	100	3	92
12			1	92
13			1	93
14			2	94
15			2	96
16			1	96
17			2	97
19			1	98
20			1	98
21			1	99
27			1	100
TOTAL	113		157	

2. COMPARAISON DES RÉSULTATS FINALS DES SUPERGROUPES ET DES GROUPES ORIGINAUX

2.1 Définition du contexte

En partant du même échantillon, on a formé 4 supergroupes, un pour chaque épreuve. En utilisant les mêmes NEB et les mêmes NMC, on a alors calculé pour chaque sujet, deux résultats finals, l'un calculé à partir de la version standard de la formule de la modération et l'autre à partir de la version modifiée.

2.2 Objectif

L'objectif visé est de vérifier si la formation de supergroupes peut, selon la version du calcul utilisée, atténuer les "irritants" présumés que l'on perçoit dans l'application de la modération; on veut aussi vérifier si la formation de supergroupes conjuguée avec l'application de la version modifiée permet de mieux atteindre la clientèle cible. Enfin, le but visé est aussi de comparer les 2 résultats finals de chaque élève avec celui qu'il a obtenu dans son groupe original, afin de voir si la formation de supergroupe est avantageuse ou pas. Il est à noter que l'on a conservé la définition d'un élève "fort" que l'on s'est donné en 1.1.

2.3 Les données (Cf. tableaux 2 a et 2 b)

2.3.1 Calcul standard

Si l'on conserve la formule actuelle pour calculer la modération des notes d'école, la formation de supergroupes a les effets suivants:

1° 296 résultats sont améliorés si on les compare à ceux des groupes originaux, alors que 268 sont diminués

2° 23 résultats passent de SUCCÈS à ÉCHEC alors que 21 résultats passent de ÉCHEC à SUCCÈS

3° Sur les 296 résultats améliorés, 150 portent sur des résultats $\geq$ 60 alors que 146 portent sur des résultats $<$ 60

4° Sur les 268 résultats diminués, 204 portent sur des résultats $\geq$ 60 alors que 64 portent sur des résultats $<$ 60

2.3.2 Calcul modifié

Si l'on modifie la formule permettant de calculer la modération et que l'on compare les résultats des supergroupes et ceux des groupes originaux, la compilation des données donne les chiffres suivants:

1° 419 résultats sont améliorés si on les compare à ceux des groupes originaux alors que 141 sont diminués

2° 3 résultats passent de SUCCÈS à ÉCHEC alors que 36 passent de ÉCHEC à SUCCÈS

3° Sur les 419 résultats améliorés, 249 sont des résultats $\geq$ 60 alors que 170 sont $<$ 60

4° Sur les 141 résultats diminués, 99 sont des résultats $\geq$ 60 alors que 42 sont $<$ 60

2.3.3 Les écarts entre les résultats finals obtenus dans le supergroupe et celui obtenu dans les groupes originaux.

Pour chacune des deux catégories d'élèves, si l'on compare les résultats finals obtenus dans les groupes originaux à ceux obtenus dans les supergroupes, on constate alors les écarts suivants, selon la méthode de calcul utilisé:

1° Calcul standard

. Pour 98% des élèves "forts", l'écart ne dépasse pas 3 points; pour 80% de cette catégorie d'élèves les écarts varient entre - 2 et + 3 points.

. Pour 72% des élèves non-considérés comme "forts", les écarts varient entre - 2 et + 4 points.

2° Calcul modifié

. Pour 77% des élèves "forts", les écarts varient entre - 2 et + 5 points.

. Pour 71% des élèves non-considérés comme "forts", les écarts varient entre - 2 et + 6 points.

2.4 Conclusion

2.4.1 Comparaison du résultat final obtenu pour chaque élève dans un contexte de supergroupe avec le résultat final des groupes originaux

La formation de supergroupes, ne semble pas avoir d'impact positif à cet égard si l'on considère les données compilées dans le cadre du calcul standard en 2.3.1. On peut même dire que les élèves "forts" risquant d'être défavorisés par le contexte de supergroupe puisque sur les 268 résultats diminués, 204 sont des résultats ≥ 60 alors que les moyennes des NMC sont respectivement de 64.8, 54.5, 61.5 et 64% dans chacun des supergroupes.

L'utilisation de la formule modifiée a un impact bénéfique général, puisque 419 résultats sur 695 sont améliorés alors que 141 seulement sont diminués. Mais encore là, notre clientèle cible semble défavorisée pour les raisons suivantes:

- 98 R.F. d'élèves forts sur un total de 281 sont améliorés, soit 35%
- 321 R.F. d'élèves faibles sur un total de 414 sont améliorés, soit 77%
- 99 des 141 R.F. diminués sont des résultats égaux ou supérieurs à 60%, ce qui risque d'affecter davantage les élèves "forts" que les autres.

2.4.2 Les écarts entre les résultats finals des groupes originaux et ceux des supergroupes.

Les données fournies en 2.3.3 et dans le tableau 2 c) montrent que ni la formation de supergroupe, ni la version modifiée du calcul de la modération n'apportent de différence significative aux résultats finals - particulièrement pour la clientèle cible. Qui plus est, le tableau 2 c) indique que les écarts maximum favorisent davantage les élèves non considérés comme "forts".

TABLEAU 2 a)

COMPARAISON DES R.F.
SUPERGROUPES VS GROUPES ORIGINAUX

SUPERGROUPE VS GROUPE ORIGINAL	054424							066528						102514									139922								
	01	02	03	04	05	06	TOTAL	01	02	03	04	05	TOTAL	01	02	03	04	05	06	07	08	TOTAL	31	32	33	34	35	36	37	TOTAL	GRAND TOTAL
Calcul standard																															
R.F. améliorés	12	10	10	0	4	4	40	16	21	10	22	0	69	15	17	30	24	17	0	1	2	104	22	18	19	4	7	7	6	83	296
R.F. inchangés	7	4	10	0	4	8	33	12	7	1	2	0	22	19	7	1	1	6	0	0	3	37	1	4	2	12	10	5	5	39	131
R.F. diminués	7	13	9	24	17	13	83	6	0	0	1	19	26	1	7	0	1	10	27	28	27	101	3	4	4	8	11	12	16	58	299
R.F. S - E	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	3	3	0	2	0	1	0	8	5	2	18	0	0	0	0	0	0	0	0	23
R.F. E - S	3	0	1	0	0	0	4	1	1	4	0	0	6	0	1	3	5	0	0	0	0	9	1	0	0	0	0	0	1	2	21
Calcul modifié																															
R.F. améliorés	19	17	15	9	8	11	79	25	23	10	22	3	83	20	21	30	24	21	9	13	11	149	23	19	22	9	12	11	12	108	419
R.F. inchangés	2	4	6	1	7	5	25	7	5	1	2	2	17	13	7	1	2	5	5	6	8	47	1	5	1	13	10	10	6	46	135
R.F. diminués	5	6	8	14	10	9	52	2	0	0	1	14	17	0	3	0	0	7	13	10	13	46	2	2	2	2	6	3	9	26	141
R.F. S - E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
R.F. E - S	3	1	1	2	0	0	7	3	3	4	1	0	11	0	1	3	5	0	2	0	2	13	1	0	0	2	0	0	2	5	36
Élèves considérés "forts"	7	12	6	12	8	12	57	14	12	2	10	9	47	26	9	15	9	12	7	14	5	97	11	11	10	11	12	12	13	80	281
R.F. améliorés par calcul modifié	1	2	2	3	2	4	14	5	2	1	3	7	18	6	4	4	0	7	3	7	1	32	8	6	7	5	4	2	2	34	98

TABLEAU 2 b)

EFFET DE LA FORMATION DE SUPERGROUPES

- selon la note de passage (60%)
- selon la méthode de calcul

	054424							066528						102514									139922								
	01	02	03	04	05	06	TOTAL	01	02	03	04	05	TOTAL	01	02	03	04	05	06	07	08	TOTAL	31	32	33	34	35	36	37	TOTAL	GRAND TOTAL
Calcul standard																															
R.F. améliorés																															
⩾ 60	11	10	3	0	4	4	32	10	12	0	6	0	28	12	3	19	10	9	0	0	1	54	13	11	7	2	2	0	1	36	150
< 60	1	0	7	0	0	0	8	6	9	10	16	0	41	1	14	11	14	8	0	1	1	50	9	7	12	2	5	7	5	47	146
R.F. diminués																															
⩾ 60	0	5	9	22	12	7	55	3	0	0	1	13	17	0	7	0	1	9	21	26	12	76	3	4	4	8	10	12	15	56	204
> 60	7	8	0	2	5	6	28	5	0	0	0	6	9	1	0	0	0	1	6	2	15	25	0	0	0	0	1	0	1	2	64
R.F. inchangés	7	4	10	0	4	8	33	12	7	1	2	0	22	19	7	1	1	6	0	0	3	37	1	4	2	12	10	5	5	39	131
Calcul modifié																															
R.F. améliorés																															
⩾ 60	14	15	8	7	8	9	61	15	12	0	6	3	36	18	7	19	10	13	7	12	7	93	14	12	10	6	7	4	6	59	249
< 60	5	2	7	2	0	2	18	10	11	10	16	0	47	2	14	11	14	8	2	1	4	56	9	7	12	3	5	7	6	49	170
R.F. diminués																															
⩾ 60	0	0	8	14	6	5	33	1	0	0	1	8	10	0	3	0	0	6	9	9	4	31	2	2	2	2	6	3	8	25	99
< 60	5	6	0	0	4	4	19	1	0	0	0	6	7	0	0	0	0	1	4	1	9	15	0	0	0	0	0	0	1	1	42
R.F. inchangés	2	4	6	1	7	5	25	7	5	1	2	2	17	13	7	1	2	5	5	6	8	47	1	5	1	13	10	10	6	46	135

COMPARAISON DES RÉSULTATS FINALS DES SUPERGROUPES
ET DES GROUPES ORIGINAUX

Tableau 2 c

ÉCART NB. POINTS	ÉLÈVES "FORTS"														ÉLÈVES "FAIBLES"													
	CALCUL STANDARD							CALCUL MODIFIÉ							CALCUL STANDARD							CALCUL MODIFIÉ						
	13592 22	10251 4	06528	05424	TOTAL	CUMUL	%	13592 22	10251 4	06528	05424	TOTAL	CUMUL	%	13592 22	10251 4	06528	05424	TOTAL	CUMUL	%	13592 22	10251 4	06528	05424	TOTAL	CUMUL	%
- 11			1		1	1	0.4																					
- 10																1			1	1	0.2							
- 9			2		2	3	1																					
- 8			3		3	6	2																					
- 7			2		2	8	3									4	3		7	8	2							
- 6			1		1	9	3			1		1	1	0.7		4	3		7	15	4							
- 5	1	3			4	13	5	1		1		2	3	2		11	3	1	15	30	7							
- 4	6	6		1	13	26	9	7		2		9	12	9	1	15		5	21	51	12			1		1	1	0.7
- 3	10	10		7	17	53	18	6		1		7	19	15		6	2	12	20	71	17							
- 2	22	8	1	8	39	92	32	19	1		1	21	40	32	2	7		14	23	94	23		3		2	5	6	4
- 1	12	12	2	8	34	126	44	5	1		5	11	51	40	5	19	3	25	52	146	35		2		7	9	15	10
0	9	21	4	11	44	170	60	4	5	1	1	11	62	49	31	16	18	22	87	233	56	1	17	1	3	22	37	26
+ 1	11	14	11	14	50	220	78	6	8		1	15	77	61	15	10	13	10	48	281	68	1	1		5	7	44	31
+ 2	4	8	8	8	28	248	88	1	4	1	3	9	86	68	10	6	9	4	29	310	75	3	2	2	8	15	59	41
+ 3	4	13	7	5	29	277	98	1	4	1	3	9	95	75	9	16	5	1	31	341	83	2	7		6	15	74	52
+ 4		2	2		4	281	99		6	3	1	10	105	83	10	9	8		26	367	89	6	4	1	2	13	87	61
+ 5			1		1	282	99		5	3	3	11	116	92	2	6	1		9	376	91		1	3	3	7	94	66
+ 6			1		1	283	100		1	1		2	118	93	12	10	3		25	401	97	1		3	5	9	103	72
+ 7									2	1		3	121	96	4	1			5	406	98	2			4	6	109	77
+ 8										1		1	122	97	1	4			5	411	99	1	3	2	1	7	116	82
+ 9									1			1	123	98								1	1	1	1	4	120	84
+ 10									1	1		1	124	98								3	1	2		6	126	89
+ 11										1		1	125	99		1			1	412	100	1				1	127	89
+ 12									1			1	126	100									2			2	129	91
+ 13																							1			1	130	91
+ 14																							2			2	132	93
+ 15																							2	1		3	135	95
+ 16																							1			1	136	96
+ 17																							1		1	2	138	97
+ 19																						1		1		1	139	98
+ 20																								1		1	140	98
+ 21																						1			1	1	141	99
+ 27																										1	142	100
TOTAL	98	97	46	62	283			50	40	18	18	126			102	145	71	94	412			24	51	18	49	142		

3. EFFET DE LA FORMATION DE GROUPES HOMOGÈNES SUR LA MODÉRATION

3.1 Définition du contexte

En partant du même échantillon, on a établi des groupes homogènes d'environ 30 élèves dans chaque épreuve, formés avec les élèves les plus forts, les plus faibles et ceux qui ont un rendement moyen. Encore là, en utilisant les mêmes NEB et NMC, on a calculé pour chaque sujet deux résultats finals, l'un calculé à partir de la version standard de la formule de modération et l'autre, à partir de la version modifiée.

3.2 Objectif

L'objectif visé est de vérifier si la formation de groupes homogènes peut, selon la version du calcul utilisée, atténuer les "irritants" perçus pour les élèves considérés comme "forts" dans l'application de la modération.

3.3 Les données

3.3.1 Calcul standard

Le tableau 3 fournit les informations suivantes:

- 40 R.F. sont améliorés dans un contexte de groupements homogènes - élèves "forts" - alors que 50 R.F. sont diminués
- 38 R.F. sont améliorés alors que 38 sont diminués chez les élèves "moyens"
- 24 R.F. sont améliorés alors que 77 sont diminués chez les élèves faibles
- Chez les élèves "forts" de même que chez les "faibles", il n'y a pas de changements de Succès vers Échec ou vice-versa
- Chez les élèves "moyens", il y a 4 R.F. qui passent de Succès à Échec et 5 R.F. qui passent de Échec à Succès

3.3.2 Calcul modifié

Le tableau 3 fournit également les données compilées pour chacun des types de groupes homogènes, suite à l'application de la version modifiée du calcul de la modération; en voici un bref aperçu:

- 62 R.F. sont améliorés alors que 35 sont diminués chez les groupes "forts"
- 69 R.F. sont améliorés et 30 sont diminués chez les élèves "moyens"
- 43 R.F. sont améliorés et 56 sont diminués chez les élèves "faibles"
- 7 R.F. passent de Échec à Succès chez les élèves moyens alors que 1 R.F. passe de Succès à Echec
- 3 R.F. passent de Échec à Succès chez les élèves faibles et aucun ne passe de Succès à Échec
- Chez les élèves "forts", il n'y a aucun changement ni dans un sens, ni dans l'autre

3.4 Conclusion

L'application de la version standard de la modération dans un contexte de groupements HOMOGÈNES joue dans un sens prévisible. En effet, les résultats des élèves "forts" aux épreuves du MEQ n'affectant plus à la hausse les moyennes des NMC, comme c'est le cas dans les groupes hétérogènes, la modération a tendance à avoir une influence plus forte sur les élèves moyens et faibles regroupées de façon homogène. C'est la raison pour laquelle un nombre de plus en plus grand de R.F. sont diminués, par rapport aux R.F. obtenus dans les groupes originaux, lorsque l'on passe des groupes forts, aux groupes moyens puis aux groupes faibles.

Le groupement homogène est probablement la formule qui permet l'évaluation la plus juste possible, puisque les élèves "forts" n'ont pas à "tenir en remorque" les élèves moyens et faibles. De plus, le tableau 3 indique qu'il n'y a aucun passage de Succès à Échec ni l'inverse pour les élèves faibles; au niveau des élèves "moyens", il y a un nombre équivalent de transferts dans un sens ou dans l'autre (4 vs 5).

Par ailleurs, l'application de la version modifiée du calcul de la modération ne permet pas davantage d'atteindre notre clientèle cible de façon précise puisque les résultats sont améliorés pour 62 élèves "forts" sur un total de 114, soit 54% par rapport à 112 sur 240 pour les élèves moyens et faibles, soit 50%.

TABLEAU 3

EFFET DE LA FORMATION DE GROUPES HOMOGÈNES

ÉLÈVES FORTS	054424							066528						102514									135922								
	01	02	03	04	05	06	TOTAL	01	02	03	04	05	TOTAL	01	02	03	04	05	06	07	08	TOTAL	31	32	33	34	35	36	37	TOTAL	GRAND TOTAL
Calcul standard																															
R.F. améliorés	4	2	0	0	4	3	13	8	8		4	0	20		0	1	1	1	0	0	0	3	3	0	1	0	0	0	0	4	40
R.F. inchangés	0	0	0	0	1	5	6	0	0		0	0	0		2	0	0	1	0	1	1	5	1	0	2	5	4	1	0	13	24
R.F. détériorés	0	0	3	8	0	0	11	0	0		1	9	10		1	0	0	2	6	7	0	16	1	4	1	0	2	2	3	13	50
R.F. E - S	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.F. S - E	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Calcul modifié																															
R.F. améliorés	4	2	0	3	4	5	18	8	8		4	1	21		1	1	1	2	3	3	0	11	3	1	2	3	2	1	0	12	62
R.F. inchangés	0	0	0	1	1	3	5	0	0		0	1	1		1	0	0	0	0	2	1	4	1	1	1	2	2	0	0	7	17
R.F. détériorés	0	0	3	4	0	0	7	0	0		1	7	8		1	0	0	0	2	3	3	9	1	2	1	0	2	2	3	11	35
R.F. E - S	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.F. S - E	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TABLEAU 3

EFFET DE LA FORMATION DE GROUPES HOMOGÈNES

ÉLÈVES INTERMÉDIAIRES

	054424							066520						102514									139922								
	01	02	03	04	05	06	TOTAL	01	02	03	04	05	TOTAL	01	02	03	04	05	06	07	08	TOTAL	31	32	33	34	35	36	37	TOTAL	GRAND TOTAL
Calcul standard																															
R.F. améliorés	3	0	0	0	0	1	4	0	0	4	0	0	4	2	3	2	5	4	0	0	0	16	7	3	2	0	2	0	0	14	38
R.F. inchangés	1	2	3	0	1	3	10	0	3	0	2	0	5	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2	3	0	7	24
R.F. diminués	0	4	3	4	4	1	16	9	5	0	3	4	21	0	0	0	0	0	5	5	2	12	0	0	0	3	1	1	4	9	58
R.F. E - S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
R.F. S - E	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2	5	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Calcul modifié																															
R.F. améliorés	4	3	1	1	2	2	13	4	1	4	2	2	13	2	3	2	5	4	3	1	1	21	7	3	2	2	4	2	2	22	69
R.F. inchangés	0	2	2	0	2	3	9	0	3	0	1	0	4	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	3	1	2	0	6	21
R.F. diminués	0	1	3	3	1	0	8	5	4	0	2	2	13	0	0	0	0	0	1	4	2	7	0	0	0	0	0	0	2	2	30
R.F. E - S	0	0	0	0	0	0	0	2	1	4	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
R.F. S - E	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

TABLEAU 3

EFFET DE LA FORMATION DE GROUPES HOMOGÈNES

ÉLÈVES FAIBLES

	054424							066520						102514									139922								
	01	02	03	04	05	06	TOTAL	01	02	03	04	05	TOTAL	01	02	03	04	05	06	07	08	TOTAL	51	52	53	54	55	56	57	TOTAL	GRAND TOTAL
Calcul standard																															
R.F. améliorés	0	0	1		0	0	1	0	0	0	0	0	0		4	2	4	5	0	0	2	17	2	0	4	0	0	0	0	6	24
R.F. inchangés	0	0	3		0	0	3	0	0	1	0	0	1		0	0	0	1	0	0	2	3	1	0	6	1	1	3	0	12	19
R.F. détériorés	7	5	5		4	5	26	7	6	5	9	2	29		0	0	0	0	3	2	5	10	0	2	0	2	1	3	4	12	77
R.F. E - S	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.F. S - E	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Calcul modifié																															
R.F. améliorés	0	1	3		0	2	6	1	1	2	0	0	4		4	2	4	5	2	0	3	20	3	0	5	1	1	2	1	13	43
R.F. inchangés	0	0	3		1	0	4	0	1	1	2	0	4		0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	5	2	1	3	0	11	21
R.F. détériorés	7	4	3		3	3	20	6	4	3	7	2	22		0	0	0	0	1	2	5	8	0	2	0	0	0	1	3	6	56
R.F. E - S	0	0	1		0	0	1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
R.F. S - E	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

4. DONNÉES SUR LES CRITÈRES DE MODÉRATION

4.1 Définition du contexte

L'une des étapes du calcul de la note d'école modérée d'un élève consiste à comparer la moyenne des NEB* et celle des NMC de son groupe d'appartenance. L'ampleur de l'écart entre ces deux moyennes explique d'ailleurs en grande partie la différence entre la NEB et la NEM**. De plus, si la NMC > NEB, la modération aura pour effet d'augmenter la NEB; par ailleurs si la NMC < NEB, la modération aura pour effet de diminuer la NEB - d'où l'importance pour un professeur de ne pas SURÉVALUER ses élèves.

Pour avoir une idée plus précise de ce qui se passe à cet égard dans les quelque 25 000 groupes/épreuves que le MEQ doit traiter annuellement, on trouvera, dans cette partie de l'étude, quelques données statistiques sur la modération telle que calculée lors des sessions de juin 1986 et 1987.

4.2 Objectif

L'objectif visé ici est de voir jusqu'à quel point les moyennes des NEB vont dans le même sens que les moyennes des NMC. C'est également de voir l'importance de l'amplitude des écarts entre les moyennes et tout ceci, sur un plan provincial bien entendu.

---

* NEB = Note d'école brute
** NEM = Note d'école modérée

4.3 Données sur les critères de modération

4.3.1 Données sur les critères de modération appliqués en juin 1986

1.	Nombre de groupes où $\bar{X}_{NEB} > \bar{X}_{NMC}$	14 941
2.	Nombre de groupes où $\bar{X}_{NEB} = \bar{X}_{NMC}$	69
3.	Nombre de groupes où $\bar{X}_{NEB} < \bar{X}_{NMC}$	9 581
4.	Nombre de groupes exclus de l'étude (où Nb. $\leq$ 5)	557
5.	Nombre de groupes total	25 148
6.	Nombre de groupes sur lesquels porte l'étude	24 591
7.	Nombre de groupes avantagés ou non-affectés par la modération	9 650
8.	Nombre de groupes "modérément" affectés par la modération (où l'écart $\leq$ 8)	8 830
9.	Total des groupes de 7 et 8 ci-dessus	18 480
10.	Rapport entre 9 et 6 ci-dessus	75%
11.	Nb. des groupes affectés sérieusement par la modération (écart $>$ 8)	6 111
	N.B.: l'écart entre $\bar{X}_{NEB}$ et $\bar{X}_{NMC}$ s'étale entre 9 et 60 points	
12.	Nombre de groupes où l'écart $>$ 20 points:	776 soit 3%

4.3.2 Données sur les critères de modération appliqués en juin 1987

1.	Nombre de groupes où XNEB < XNMC	15 517
2.	Nombre de groupes où XNEB = XNMC	58
3.	Nombre de groupes où XNEB > XNMC	7 994
4.	Nombre de groupes exclus de l'étude (où Nb. < 5)	1 874
5.	Nombre de groupes total	25 443
6.	Nombre de groupes sur lesquels porte l'étude	23 569
7.	Nombre de groupes avantagés OU non-affectés par la modération	8 052
8.	Nombre de groupes "modérément" affectés par la modération (où l'écart < 8)	9 267
9.	Total des groupes de 7 et 8 ci-dessus	17 319
10.	Rapport entre 9 et 6 ci-dessus	72%
11.	% des groupes affectés sérieusement par la modération (écart > 8) N.B.: l'écart entre XNEB et XNMC s'étale entre 9 et 77 points	6 250
12.	Nombre de groupes où l'écart > 20 points:	763 soit 3%

4.3.3 Données sur les écarts entre les moyennes NEB et les moyennes NMC

Si l'on tient compte des 9650 groupes de juin 86 et des 8052 groupes de juin 87 qui ont été avantagés ou non affectés par la modération, voici en termes de nombre de groupes (et du $ correspondant), la répartition des écarts entre les $\bar{X}$NEB et $\bar{X}$NMC:

85-86

Nb. de groupes	Écart (pts)	$
	Écart positif	
9650	1	39
1175	2	46
1154	3	51
1090	4	56
1071	5	60
1014	6	64
972	7	68
914	8	72
840	9	75
766	10	78
705	11	81
636	12	84
567	13	86
512	14	88
434	15	90
400	16	91
340	17	93
299	18	94
266	19	95
221	20	96
189	21 et +	97
776		100

86-87

Nb. de groupes	Écart (pts)	$
	Écart positif	
8052	1	34
1789	2	42
1141	3	47
1135	4	51
1174	5	56
1071	6	61
1018	7	65
995	8	69
948	9	73
815	10	77
746	11	80
745	12	83
647	13	86
547	14	88
458	15	90
430	16	92
358	17	94
296	18	95
241	19	96
202	20	97
166	21 et +	97
599		100

4.4 Conclusion

On peut constater que l'évaluation faite dans les organismes va dans le même sens que celle qui est faite par le MEQ pour près de 75% des 25 000 groupes/épreuves que le MEQ doit traiter annuellement.

L'évaluation des écoles diffère de celle du MEQ de façon significative pour environ 10% de ces mêmes groupes - et on parle ici d'un écart de 14 points et plus entre les moyennes des NEB et celles des NMC.

L'évaluation locale va dans le sens contraire - et carrément - de celle du MEQ pour 3% des 25 000 groupes, et on parle ici d'écart de 21 points et plus entre les moyennes concernées - écart qui va jusqu'à 40, 50, 60 et même 77 points dans un cas.

Ne vaudrait-il pas mieux croire que l'évaluation locale est bien faite, équitable et objective dans une proportion de 75%, et que la formule de modération est adéquate à cet égard plutôt que de croire que la modération est une formule inadéquate parce que l'évaluation locale ne va pas dans le sens de celle du MEQ pour 10% des élèves?

Aucune formule statistique, si sophistiquée soit-elle, n'arrivera à corriger les problèmes LOCAUX d'évaluation. Il y a toujours eu des professeurs qui sont larges en regard de l'évaluation de leurs élèves; il y en a toujours eu aussi qui sont rigides - il y en aura toujours. S'ils sont "rigides" sur ce plan, la modération jouera en faveur de l'élève; s'ils sont larges, elle jouera en leur "défaveur" malheureusement.

Seul un programme d'information bien fait et une formation des enseignants en évaluation bien conduite permettront de diminuer les quelques critiques entendues.

Et malgré tous les efforts investis, il faut être conscient qu'il y aura toujours des critiques à cet égard. Bien sûr, ce concept élaboré en fonction d'une évaluation plus équitable pour tous, rappelons-le, n'est peut-être pas facile à "vendre", à expliquer aux gens qui sont affectés "à la baisse" par la modération. Est-ce que ceci en fait une formule inadéquate pour autant?

CONCLUSION GÉNÉRALE

Si l'on tient compte des faits suivants, i.e.

- que l'application d'une version modifiée du calcul de la modération aux groupes originaux n'atteint pas spécifiquement la clientèle visée, soit les élèves considérés comme "forts" dans les différents groupes (tableau 1 a);

- que, pour les mêmes groupes, l'écart entre les résultats finals obtenus par la version standard de la modération et ceux obtenus par la version modifiée n'est pas significativement plus élevé pour la clientèle visée et que, de plus, cet écart est plus élevé pour les élèves non-considérés comme "forts" (tableau 1 b);

- que la formation de supergroupes combinée à l'application de la formule standard de la modération a tendance à défavoriser la clientèle-cible (tableau 2 b);

- que l'application de la version modifiée du calcul de la modération aux supergroupes, bien qu'ayant un effet général bénéfique, désavantage les élèves "forts" (tableau 2 b);

- que l'écart entre les résultats finals obtenus dans les groupes originaux et ceux obtenus dans les supergroupes soit par la version standard ou par la version modifiée n'est pas significativement élevé sauf pour environ 15% des élèves non-considérés comme "forts" (tableau 2 c);

- que la version modifiée du calcul de la modération appliquée aux groupes homogènes ne permet pas davantage d'atteindre la clientèle visée;

- que la version standard du calcul de la modération appliquée aux groupes homogènes semble être la formule permettant l'évaluation la plus équitable;

- que les données sur les critères de modération (version standard) appliquées en juin 1986 et en juin 1987 montrent une situation qui est loin d'être dramatique.

Il est recommandé de:

- Conserver le statu quo en regard de la version utilisée pour le calcul de la modération.

- De faire une étude complémentaire sur les données relatives à la modération de juin 1986 et juin 1987 afin d'identifier les organismes et les épreuves où les écarts entre les moyennes NEB et NMC sont élevés.

- D'affecter des ressources à la formation des enseignants identifiés (via l'organisme et l'épreuve) dans cette étude complémentaire afin de permettre à ces enseignants d'en arriver à faire une évaluation plus objective.

- De s'associer avec l'université Laval pour inventorier d'autres formules relatives à la modération des notes d'école appliquées dans le monde, et de comparer éventuellement ces autres formules à celle qui est utilisée au Québec.

Suite à l'étude de ce document, la Direction générale demande de faire une étude complémentaire portant sur les mêmes groupes/épreuves, en appliquant la formule de modération standard mais limitant, pour chacun des élèves, l'écart entre la note d'école brute et la note d'école modérée à un maximum de 20 points.

Cette étude devra fournir les informations suivantes:

- Le nombre d'élèves dont le R.F. passe de Échec à Succès
- Une comparaison entre les moyennes des R.F. obtenues selon la formule modifiée et la formule standard
- Une comparaison entre les moyennes des notes d'école modérées obtenues selon la formule modifiée et selon la formule standard
- Une comparaison entre les % d'échecs correspondant au R.F. obtenues selon la formule standard et selon la formule modifiée

5. ÉTUDE COMPLÉMENTAIRE SUR LA MODÉRATION

5.1 Formule utilisée

Dans cette partie de l'étude, le calcul de la note d'école modérée a été fait à partir de la formule standard. Cependant, lorsque la note d'école modérée avait un écart négatif de 20 points ou plus par rapport à la note d'école brute, cet écart était RAMENÉ À UN MAXIMUM DE 20 POINTS. C'est cette version de la formule de modération que l'on utilisera ici.

5.2 Échantillons utilisés

Cette formule a été appliquée d'abord aux épreuves/groupes faisant partie de l'échantillon original.

Par la suite, étant donné l'importance du nombre de groupes d'élèves où l'écart entre les $\bar{X}NEB$ et $\bar{X}NMC$ était plus grand ou égal à 20 (voir 4.3.1 et 4.3.2), nous avons appliqué la formule à un échantillon extrait de ces groupes, pour chacune des années 1986 et 1987. Disons en outre que l'extraction a été faite sur la base des mêmes épreuves que celles utilisées dans l'échantillon original.

5.3 Précisions sur les groupes extraits pour les années 1986 et 1987

En 1987

- 763 épreuves/groupes avaient un écart négatif $\geq$ 20 entre $\bar{X}NEB$ et $\bar{X}NMC$.
- Pour les 4 épreuves pré-déterminées, on a pu trouver 79 groupes sur 763 où le nombre d'élèves était $\geq$ 20.
- De ces 79 groupes, nous avons extraits 20 groupes comptant 555 élèves.

En 1986

- 776 épreuves/groupes avaient un écart négatif $\geq$ 20 entre $\bar{X}NEB$ et $\bar{X}NMC$.
- Sur les 4 épreuves pré-déterminées, on a trouvé 17 groupes seulement où le nombre d'élèves $\geq$ 20. À noter que seulement 2 épreuves satisfaisaient les critères de sélection.
- Les 17 groupes ont été extraits et comptent 372 élèves.

À noter que l'on a établi à 20, le nombre minimum d'élèves dans les groupes à sélectionner, afin que les moyennes calculées soient significatives.

5.4 Statistiques sur les groupes échantillonnés

5.4.1 Échantillon original

On trouvera à l'annexe 1 ci-après des données statistiques sur les résultats de l'application de la formule.

En bref, sur les 695 résultats traités, 18 NEM ont été modifiées. Cette modification n'affecte que très peu les résultats finals. En effet, aucun résultat final passe de ÉCHEC à SUCCÈS; de plus les moyennes ne sont pas augmentées de façon significative.

5.4.2 Échantillon 1986 et 1987

Les annexes 2 et 3 fournissent des données statistiques sur les résultats de l'application de la formule sur les échantillons des années 1986 et 1987.

On trouvera ci-dessous un résumé de ces données

	Juin 86	Juin 87
. Nombre de groupes d'élèves où l'écart entre $\bar{X}$NEM et $\bar{X}$NEB $\geq$ 20:	776	763
. Nombre de groupes comprenant 20 élèves ou plus pour les épreuves sélectionnées:	17	79
. Nombre de groupes d'élèves dans l'échantillon:	17	20
. Nombre de résultats qui passent de ÉCHEC à SUCCÈS:	13	9
. % des changements:	3%	1.6%

CONCLUSION

On constate donc que l'application de cette version de la formule permet de faire passer de ÉCHEC à SUCCÈS environ 2% à 3%, NON PAS DE TOUS les élèves, mais 2 à 3% de ceux dont l'écart entre la NEB et la NMC $\geq$ 20 points.

On pourrait être tenté d'évaluer rapidement le nombre de groupes, 770 groupes environ, par 25 élèves, soit la moyenne courante du nombre d'élèves par groupe. À ce compte sur les quelques 19 000 élèves ainsi évalués, on pourrait améliorer environ 400 résultats.

Mais, si on y regarde de plus près, on constate une chose étonnante. En 1986 par exemple, seulement 17 groupes sur 776 comptaient 20 élèves et plus. On est alors loin des 19 000 élèves évalués ci-dessus... et aussi des 400 résultats qui passent de ÉCHEC à SUCCÈS.

On a une situation à peu près identique en 1987 alors que sur les 763 groupes où l'écart entre les $\bar{X}_{NEB}$ et $\bar{X}_{NMC} \geqslant 20$, seulement 79 comptent 20 élèves et plus.

Devant ces faits, on peut se demander et même faire des recherches additionnelles pour identifier les causes de la formation de tels groupes. Toutes les hypothèses sont possibles:

. Groupes d'élèves en situation de reprise qui n'ont pas suivi de cours;

. Groupes d'élèves formés avec les élèves les plus faibles de différents groupes. Les changements de groupes se font de façon SYSTÉMATIQUE dans les systèmes informatiques...

. Etc...

De toute façon, on peut estimer à un maximum de 250 résultats (sur les 700 000 notes d'écoles transmises au MEQ) le nombre de cas où le résultat final passe de ÉCHEC à SUCCÈS en appliquant cette formule... De très rares cas frontières sont améliorés - .03 de 1%.

Y a-t-il une différence significative? C'est assez évident que non.

Malgré ceci, devrait-on modifier la formule actuelle?

La formule modifiée peut-elle être supportée solidement au plan théorique?

Est-ce important, pour le MEQ, que la formule utilisée ait un support théorique?

On sait qu'actuellement, l'évaluation de l'école va dans le même sens que celle du MEQ pour un minimum de 75% des groupes d'élèves soumis à des épreuves uniques. Un changement du type de celui que l'on vient d'expérimenter, peut-il avoir un impact sur les habitudes en évaluation?

Les éléments d'information de cette recherche devraient permettre de pouvoir prendre une décision.

DATE: 88-02-10

N/D: 710-8N12-L04
ECOLE: 999999 ENSEMBLE DES ECOLES

MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION DE L'AIDE AUX USAGERS

ETUDE D'OPERATION
EPREUVE: ENSEMBLE DES EPREUVES

Annexe 1

GROUPE: ENSEMBLE DES GROUPES

NOMBRE DE R.F. MODIFIES QUI PASSENT DE 'ECHEC' A 'SUCCES'	:	0
NOMBRE DE R.F. MODIFIES QUI PASSENT DE 'SUCCES' A 'ECHEC'	:	0
MOYENNE DES RESULTATS FINALS ORIGINAUX	:	42.5
MOYENNE DES RESULTATS FINALS MODIFIES	:	42.6
MOYENNE DES NOTES D'ECOLE MODEREES ORIGINALES	:	42.3
MOYENNE DES NOTES D'ECOLE MODEREES MODIFIEES	:	42.4
POURCENTAGE (%) D'ECHEC ORIGINAL	:	34.2
POURCENTAGE (%) D'ECHEC APRES MODIFICATION	:	34.2

1- Nombre de NEM modifiés : 18
2- Nombre de résultats finaux : 695
3- Rapport entre 1 et 2 : 2.58 %

NOMBRE DE R.F. MODIFIES QUI PASSENT DE 'ECHEC' A 'SUCCES'	:	9
NOMBRE DE R.F. MODIFIES QUI PASSENT DE 'SUCCES' A 'ECHEC'	:	0
MOYENNE DES RESULTATS FINALS ORIGINAUX	:	49.0
MOYENNE DES RESULTATS FINALS MODIFIES	:	51.5
MOYENNE DES NOTES D'ECOLE MODEREES ORIGINALES	:	47.8
MOYENNE DES NOTES D'ECOLE MODEREES MODIFIEES	:	53.2
POURCENTAGE (%) D'ECHEC ORIGINAL	:	67.4
POURCENTAGE (%) D'ECHEC APRES MODIFICATION	:	65.8

DATE: 88-02-16

N/D: 710-8412-L04

ECOLE: 999999

MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION DE L'AIDE AUX USAGERS

ETUDE MODERATION
SESSION AUTOMNE 86
EPREUVE: ENSEMBLE DES EPREUVES

Annexe 3

PAGE: 50

GROUPE: ENSEMBLE DES GROUPES

NOMBRE DE R.F. MODIFIES QUI PASSENT DE 'ECHEC' A 'SUCCES'	:	13
NOMBRE DE R.F. MODIFIES QUI PASSENT DE 'SUCCES' A 'ECHEC'	:	0
MOYENNE DES RESULTATS FINALS ORIGINAUX	:	50.7
MOYENNE DES RESULTATS FINALS MODIFIES	:	52.2
MOYENNE DES NOTES D'ECOLE MODEREES ORIGINALES	:	50.8
MOYENNE DES NOTES D'ECOLE MODEREES MODIFIEES	:	53.9
POURCENTAGE (%) D'ECHEC ORIGINAL	:	69.6
POURCENTAGE (%) D'ECHEC APRES MODIFICATION	:	65.9